Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270810
Centre d'intérêt: 260

Houle, André.

L'intégration, volet d'un projet éducatif en développement / A. Houle, R. Bédard. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'adaptation : Université de Montréal, Section d'orthopédagogie, 1982.
124, 12 p. ; 28 cm.

Titre de la couv.: L'intégration, quelques conditions. "Travail présenté dans le cadre de M.O.M. à messieurs A. Tellier et G. Pelletier, Université de Montréal, juillet 1981". Bibliogr.: p. 121-124.

Cote Dewey: 371.9'046'09714/H838i Cote LC: LC/4519

Descripteur(s): *intégration scolaire *Enfance inadaptée *Difficulté d'apprentissage *Adaptation scolaire *Projet éducatif *Innovation en éducation *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Etude du projet éducatif de l'école, comme stratégie d'implantation susceptible de dynamiser le processus d'intégration de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à la CECM. Le document porte sur les aspects suivants: 1. le changement (nature, facteurs, contexte, etc.); 2. les acteurs (directeurs d'école, enseignants et milieu syndical, parents, élèves); 3. le soutien humain et technique; 4. le terrain d'accueil et de diffusion de l'innovation; 5. le contexte de l'intégration scolaire; 6. l'élaboration du projet éducatif proprement dit (émergence, préparation, intégration du concept, expression des attentes, création de l'équipe de développement, réalisation et évaluation).

L'individualisation de l'enseignement et l'intégration de la clientèle en difficulté ne peuvent se penser et encore moins devenir réalité sans que l'on ait remis en question tout le vécu de l'école, passé en revue son identité qui trouve son entité dans un contexte géographique et socio-psychologique. Préparer et faire vivre un projet éducatif dans une école demandera plus que du savoir faire. On devra faire appel à des ressources extérieures et le défi de ce projet sera de guider tous les intervenants dans le même sens afin que les finalités et les objectifs de l'école se réalisent.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8270806, 8270807, 8270808, 8270809
Auteur de l'analyse: jr

CÉCM
LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

Université de Montréal
Section orthopédagogie

E D U Q 8270810

L'INTEGRATION : QUELQUES CONDITIONS

PRESENTATION

L'INTEGRATION : UN MODELE

Marcel Beaudry, Gisèle Emond, Edouard Pilon

VERS UNE PLUS GRANDE INDIVIDUALISATION
DES SERVICES SCOLAIRES A LA C.E.C.M.

Robert Céré
Eddy Dunn
Michel Hinton
Mario Langlois
Nicole Vallée

LA FORMATION CONTINUE A L'ECOLE

Mireille Jobin
Danielle Larivée
Raymonde Fortin
Alain Trahan

L'INTEGRATION : VOLET D'UN PROJET EDUCATIF EN DEVELOPPEMENT

André Houle
Roland Bédard

Division des ressources
et du développement
Service de l'adaptation

Mai 1982

E D U Q 8270810

A. [illegible]

R. BEDARD

L'INTEGRATION: VOLET D'UN PROJET EDUCATIF EN DEVELOPPEMENT

Travail présenté dans le cadre
de M.O.M. à messieurs

A. TELLIER et G. PELLETIER

UNIVERSITE DE MONTREAL

Juillet 1981

"Un phare ne mesure pas l'éloignement.
Sa lumière est présente dans les yeux,
tout simplement. Et toutes les merveilles
du continent logent dans l'étoile."

A. De St-Exupéry,

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS.... p. 7

1. Première Partie: Le changement

1.1 Qu'est-ce que le changement ... p. 11

1.2 L'analyse du changement à l'école X ... p. 15

1.3 Les facteurs du changement ... p. 16

1.4 Tableau des facteurs ... p. 17

1.5 Les facteurs: quelques commentaires ... p. 18

1.5.1 Enonce de politique et plan d'action ... p. 18

1.5.2 Quelques lois pertinentes ... p. 18

1.5.3 Le contexte syndical ... p. 20

1.5.4 Décentralisation et budgétisation ... p. 21

1.5.5 Le perfectionnement: un facteur de changement ... p. 22

1.5.6 Le mode de gestion ... p. 24

1.5.7 Le milieu ... p. 25

1.5.8 Contexte architectural ... p. 26

1.5.9 Personnel auxiliaire ... p. 26

1.5.10 Rôle du réseau des écoles spéciales ... p. 28

1.5.11 Quelques contraintes organisationnelles ... p. 28

1.5.12 Diffusion de l'information ... p. 29

1.5.13 Conclusion ... p. 31

2. Deuxième Partie: Les acteurs ... p. 33

2.1 L'acteur et le changement: certains considérants ... p. 34

2.2 Loi 71 et délégation de pouvoir ... p. 35

2.3 Organigramme type d'une région administrative C.E.C.M. ... p. 42

2.4 Le directeur d'école ... p. 45

2.4.1 Intégration: quelques questions du directeur d'école ... p. 45

2.4.2 Zones négociables relatives au rôle du directeur d'école ... p. 45

2.4.3 Compétences particulières du directeur d'école ... p. 48

2.4.4 Méfiances à la direction des écoles ... p. 50

2.5 Les professeurs: Un pouvoir face à l'intégration ... p. 53

2.5.1 L'impact du pouvoir syndical ... p. 53

2.5.2 Les enseignants ... p. 58

2.5.2.1 Enseignants et innovation ... p. 59

2.5.2.2 Enseignants et perfectionnement en innovation ... p. 60

2.5.2.3 Besoins particuliers de perfectionnement ... p. 61

2.6 Les P.N.E., des acteurs avec un rôle de soutien ... p. 64

2.7 Les parents ... p. 65

2.7.1 La loi 30 ... p. 67

2.7.2 La loi 71 ... p. 68

2.8 Les étudiants ... p. 75

2.9 Conclusion ... p. 78

3. Troisième Partie: Soutien: une priorité ... p. 81

3.1 Besoin d'un soutien organisé pour toute l'équipe-école ... p. 81

3.2 Soutien en termes de techniques et d'instrumentation ... p. 81

3.3 Recherche et développement, soutien structuré de l'innovation ... p. 82

3.4 Les agents de développement et la formation ... p. 83

4. Quatrième Partie: Terrain d'accueil et diffusion

4. Terrain d'accueil et diffusion de l'innovation ... p. 86

4.1 Terrain d'accueil ... p. 86

4.2 Diffusion de l'innovation ... p. 88

5. Cinquième Partie: L'intégration

5. L'intégration à la porte de l'école X ... p. 92

6. Le projet éducatif: médium idéal

6. Le projet éducatif ... p. 95

6.1 Quelques rappels ... p. 95

6.2.1 L'émergence ... p. 97

6.2.2 La phase préparatoire ... p. 98

6.2.3 L'intégration du concept ... p. 98

6.2.4 L'expression des attentes ... p. 99

6.2.5 Création de l'équipe de développement: Le comité du projet éducatif ... p. 100

6.2.6 La phase de développement ... p. 101

6.2.7 La dimension réalisation: La véritable implantation de l'intégration ... p. 105

6.2.8 La dimension évaluation: évolution continue ... p. 106

Conclusion ... p. 109

Bibliographie... p. 121
Annexe... p. 126

AVANT-PROPOS.-

L'école, qu'elle soit montréalaise, gaspésienne ou aux confins du Témiscamingue, n'est pas exempte, et nous osons dire, n'est pas à l'abri du changement. Elle ne l'est pas plus que la petite, la moyenne ou la grande entreprise. Elle aussi est érigée en un réseau, un système organisé et structuré et par surcroît, habitée.

Une pléiade d'acteurs qui seront identifiés plus loin, y jouent leurs rôles sur divers plans, diverses scènes. Ils interagissent entre eux, sur et avec le système.

Au cours des deux dernières décennies nous avons vu naître un super ministère de l'Education. Des enquêtes longues et ardues sortirent des tiroirs et des tables de concertation du MEQ.

La commission royale présidée par Mgr Parent ne devait rien laisser au hasard. Il fallait démocratiser l'enseignement, rendre l'école accessible à tous. De l'école du rang, nous passions à la régionale. On ouvrit les vannes budgétaires et une véritable quincaillerie pédagogique fit son apparition avec la venue de nouveaux programmes.

Ce raz-de-marée dans lequel le système d'éducation fut entraîné, laissa sa trace. On sentit très tôt, par exemple, que les écoles polyvalentes avec leur organisation et leur mode de fonctionnement s'étaient embourbées. La refonte des programmes ne donna pas les résultats escomptés.

Pendant que l'on apprenait à mieux s'exprimer, l'orthographe de l'écolier en prenait un dur coup. Les parents y perdaient tout leur "latin" quand arrivait le temps de donner un coup de pouce au petit en train de faire son devoir de mathématiques.

A l'école, tout le monde se recyclait. Les uns en français, les autres en mathématiques pendant que le directeur apprenait tous les rouages de la gestion scolaire auprès de sages doctes de la chaire d'administration scolaire de nos universités.

Tout devait changer et surtout l'individu parce qu'ainsi en avait-on décidé. Aujourd'hui, avec un peu de recul et un peu plus de connaissances des facteurs psycho-sociaux, on est à même de se poser la question: "Qui ou quoi changer, l'individu ou le système?".

Nous ne craignons pas d'affirmer dès cet avant-propos, que les plus grosses réformes se devaient d'être faites à l'intérieur du système afin de le rendre perméable à la dimension humaine. Nous croyons, bien humblement, que le temps où tout vient d'en haut est révolu. Trop souvent, de bien beaux projets viennent s'enliser dans les sables mouvants de la réalité sociale. Face aux aléas d'un changement en milieu scolaire, il ne suffit plus d'improviser. La masse ne suit plus et on est de moins en moins soumis à l'autorité qui veut faire passer son innovation de gré ou de force.

L'observation, même la plus empirique, du milieu scolaire montréalais, nous enseigne que plutôt que d'observer une série d'embûches se dérouler au fil de la route du changement, il serait sans doute préférable d'avoir une vision anticipatrice de ce dernier. La démarche doit devenir de plus en plus attentive à la réalité sociale et c'est en partie ce que le MEQ a tenté de faire par son "Livre vert" et "l'Enoncé de politique et plan d'action" qui s'ensuivit.

Nous tenterons tout au long de notre propos d'axer, de centrer notre attention autour du projet éducatif, creuset privilégié par lequel l'innovation dans le champ de l'éducation doit passer. Nous nous attarderons, bien sur, surtout aux phénomènes sociaux et humains sans en faire une pathologie.

Nous souhaitons nullement faire une analyse exhaustive de tous les moindres aspects vers lesquels nous conduira l'intégration de la clientèle en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Nous ne voudrions surtout pas être plus audacieux que ceux qui se sont penchés sur le changement et en ont conclu qu'il n'y avait pas de véritable "science du changement". (Bennis, Benne et al., Crozier, Tellier et al.).

Nous tenterons, tout au plus, de placer des balises, fournir quelques signes de piste comme l'éclaireur le fait avant une équipée.

1. PREMIERE PARTIE

1.1 Qu'est-ce que le changement?

Une récente collection de vulgarisation scientifique aurait pu nous suggérer un titre peut-être un peu moins sophistiqué que celui utilisé pour notre étude. Il aurait peut-être suffit de dire: "Comment ça marche un changement à la CECM".

L'organisation qui nous préoccupe n'est pas exempte des diverses composantes du changement lorsqu'il s'agit d'engager une action à un point A et de la mener au point d'arrivée B.

Que nous soyons en septembre dans une classe de 5e année et que nous visions utopiquement la réussite de ses 27 élèves en juin ou que l'on s'attarde à étudier un changement de l'ampleur de la restructuration de notre commission scolaire, le changement pourrait être représenté de la façon suivante:

A ___ x _____ B

Donc, une situation x, à point de départ A et qui vise un point d'arrivée B.

C'est cette avenue qui mène de A à B que nous aimerions explorer plus en détails de manière à franchir les barrières imposées par la notion de "résistance au changement" ou par l'approche "socio-technique". Notre intention n'est pas de nier les apports de ces deux aspects dans notre analyse car tout au long de notre étude, on sentira leur présence, on percevra leurs interférences.

Il nous semble nécessaire d'aller plus loin, d'entrer de plein fouet dans la problématique du changement par le biais de l'analyse stratégique développée par M. Crozier et son équipe du Centre de sociologie des organisations.

Donc, analyser une situation X dans une organisation consistera surtout à comprendre les jeux et les stratégies. C'est reconnaître également qu'il n'y a pas de schémas préfabriqués, ni de modèle unique pouvant définir le changement.

Pour circonscrire cet effort de changement on utilise de plus en plus la notion de "stratégie de changement" qui se définirait comme étant une démarche utilisée pour changer volontairement une situation dans un sens précisé dès le point de départ. C'est à un changement planifié, délibéré, souhaité par quelqu'un que nous nous attarderons.

L'analyse stratégique est au changement ce que le diagnostic est à la médecine.

Nous ne voulons pas faire de l'analyse pour faire de l'analyse mais dans le champ qui nous concerne on donne souvent et trop facilement dans les recettes, l'énumération de tactiques. On confondra également un instrument avec l'intention (ex. intégration et individualisation).

L'analyse stratégique est avant tout, une démarche de recherche. Elle dépasse le simple cadre de proposition théorique pour pénétrer à fond dans celui des contraintes spécifiques qui font peser sur le changement, le développement et les acteurs, les conditions et modalités des "jeux" à travers lesquels se tisse la trame, la partition de chacun des acteurs.

L'analyse stratégique permet de reconstruire dans une perspective phénoménologique, la logique et la rationalité des relations qui sous-

tendent le changement. Elle permet donc de "découvrir" les caractéristiques, la nature et les règles des jeux qui permettent l'articulation des relations entre les acteurs et conditionnent leurs stratégies. Elle sera la lumière braquée sur le "pouvoir" dont chacun tente d'user. (Crozier, M., et Friedberg, E., L'acteur et le système, Edition du Seuil, Paris 1977, pp. 391 à 393).

L'analyse stratégique, c'est la logistique d'une opération de changement. Elle est à la fois évaluative, formative et normative. En plus de faire ressortir les facteurs du changement, les différents acteurs et leurs stratégies, elle informe sur les critères avec lesquels on devra négocier.

Cette "négociation" du changement nous l'aborderons avec une approche humanistique mais ce n'est pas là que réside la stratégie. L'objectif visé, bien qu'unidimensionnel, appelle une stratégie pluridimensionnelle et l'analyse qui va suivre nous en fera voir les dimensions les plus importantes.

La lecture de "ENONCE DE POLITIQUE ET PLAN D'ACTION" du M.E.Q. 1979, et les lois 30 et 71 sans compter toute la littérature qui inonde les écoles présentement nous incitent, pour ne pas dire nous commandent, d'utiliser le projet éducatif comme véhicule de l'innovation pédagogique dans nos milieux.

La lecture de la loi 71, la délégation de pouvoir et quelques extraits de la littérature qui suivent plus loin dans notre exposé sont sans équivoque en égard au rôle que le directeur d'école doit jouer dans l'implantation du projet éducatif. Il en est non seule-

ment le moteur mais également l'arbre de transmission qui transmettra l'énergie créatrice aux autres promoteurs du projet. Nous ne voudrions pas tergiverser indument sur la décentralisation vers l'école mais disons candidement que la pédagogie retourne là où elle aurait toujours dû être, là où elle se traduit en actes.

C'est donc au directeur d'école que revient la responsabilité d'être l'élément déclencheur du projet d'implantation de l'intégration dans le milieu. C'est lui qui proposera un document de base et c'est à d'autres instances que revient le devoir de l'instrumenter. Nous reprendrons cet aspect quand nous aborderons le rôle de la direction générale et la "division des ressources et du développement". Nous ne voudrions cependant pas laisser entendre ici que tout doit venir d'une seule source. Les échanges avec les collègues ne sont jamais à dédaigner pas plus que la consultation d'agents de l'éducation de d'autres milieux ou les revues de littérature sur la question. La bibliographie qui accompagne cette étude autant que celles qui accompagnent le rapport COPEX (COPEX 'EQ 1976) ou les récentes publications du MEQ sur le "PROJET EDUCATIF" etc..., devraient à tout le moins servir de point de départ.

Le guide que nous proposerons dans ce qui suit ne vise pas la seule implantation d'un projet éducatif dans une école de quartier car nous ne voudrions pas prendre l'instrument pour l'objectif. Nous désirons dans un premier temps nous arrêter, passer en revue les différentes composantes du changement dans cette école de quartier. Dans un second temps nous proposerons un modèle, un canevas de travail qui permettrait de lancer dans les conditions optimales ce projet d'intégration de la "clientèle en difficulté".

1.2 L'analyse du changement à l'école x.

Nous nous attarderons dans ce qui suit, à au moins trois grandes dimensions: les facteurs de changement (internes et externes), les acteurs (agents promoteurs et clients) et les objectifs.

Nous lancerons à la manière de LIVAIN, (1978) des questions qui viendront éclairer la stratégie de ceux qui doivent conduire un changement planifié.

Le découpage de ces composantes est arbitraire et s'appuie sur l'observation empirique et une expérience de gestion d'une école de quartier bien que nous aurions souhaité l'appuyer sur une enquête dans le milieu.

Après avoir fait l'analyse des facteurs et répéré les acteurs en scène avec leurs différents rôles, on pourra aborder l'objectif et le milieu humain où se déroule la trame de l'innovation proposée.

1.3 Les facteurs du changement

Le directeur d'école qui songe implanter un changement dans son milieu doit avoir une vision périphérique et être capable de projeter son action dans le temps. Il doit être capable d'anticiper les faits qui entraveront sa route comme ceux qui faciliteront son cheminement,

Dans la démarche qui va suivre, dans la présentation de certains facteurs, nous sommes conscients de la déformation apportée par notre perception et des inflexions que l'on verra réapparaître au moment de l'élaboration de la stratégie.

Lorsque nous parlerons de facteurs internes ou de facteurs externes, ce sera toujours en fonction d'une école donnée. Dans l'énumération de ces facteurs, nous éviterons d'être exhaustifs laissant ainsi place à l'inhérence dans chacun des milieux. Nous savons pertinemment que certains de ces facteurs sont à la fois externes et internes. Certains facteurs internes nous renverront à des facteurs externes plus ou moins cachés au départ ou le long de la route et sans vouloir anticiper sur la présentation des facteurs, on pourrait songer par exemple au bien fondé de la présence à certaines activités parascolaires de certains étudiants véhiculés par un autobus scolaire dont l'horaire est inflexible.

C'est l'analyse de l'articulation des facteurs internes et externes qui permettra de juger où l'on doit agir ainsi que de l'ampleur des moyens à utiliser.

Nous avons voulu dans le tableau qui suit, dresser une liste des principaux facteurs qui risquent, à divers degrés, de venir influencer le processus d'intégration de la clientèle en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

1.4 Tableau des principaux facteurs

- Enoncé de politique et plan d'action
- Quelques lois pertinentes (Lois 71-30-24,..)
- Le contexte syndical
- Décentralisation et budgétisation
- Le perfectionnement: un facteur de changement
- Le mode de gestion
- Le milieu
- Contexte architectural
- Personnel auxiliaire
- Réseau des écoles spéciales
- Quelques contraintes organisationnelles
- Diffusion de l'information

1.5 Les facteurs, quelques commentaires:

Nous ne voulions pas dans le présent contexte dresser une liste exhaustive de tous les facteurs succeptibles d'influencer d'une manière plus ou moins grande l'implantation de l'intégration de la clientèle en difficulté.

Nous étions également conscients qu'au plan humain, des facteurs d'ordre psychologique interviendraient. Nous les aborderons succinctement tout en dressant la carte des acteurs plus loin dans notre propos.

1.5.1 Enoncé de politique et plan d'action

Quiconque veut innover en éducation en ce début de décennie ne peut ignorer l'immense "plan d'action" mis en oeuvre par le MEQ dans "l'Ecole Québécoise". Ce "livre orange" comme on se plait à l'appeler, prend ses assises dans une immense consultation populaire qui a permis aux hauts fonctionnaires de sonder les milieux concernés de près ou de loin par le monde de l'éducation.

Nous tenons de source sûre, que le Ministre lui-même a mis la main à la pâte en maintes occasions.

Tout y est passé, de la refonte des programmes aux maquettes horaires et grilles-matières en passant par le perfectionnement et la formation des maîtres sans négliger la participation des parents et des divers intervenants à la gestion de la chose scolaire.

1.5.2 Quelques lois pertinentes

Certains secteurs ont même fait l'objet de lois dans le but de décentraliser vers les écoles la prise de décision. Le législateur a

eu la sagesse de réviser les rôles non seulement des commissions scolaires mais également ceux du directeur d'école par la loi 71 et par le fait même touchait aux rôles des parents par la loi 30 et la loi précédente.

D'autres lois du M.E.Q., du M.A.S ou autres ministères ont des incidences sur la vie de l'école. La loi 24 de la protection de la jeunesse a des répercussions presques quotidiennes sur la vie scolaire. L'enfant ou l'adolescent n'est plus "sorti" aussi facilement de son milieu suite à un déli mineur. L'école doit donc apprendre à composer avec un aspect nouveau. L'élève qui revient à son école de quartier après un séjour dans un centre d'accueil prescrit par le directeur de la protection de la jeunesse sera-t-il accueilli avec empathie ou résistance pour ne pas dire réticence si ce dernier est le quatrième ou cinquième cas particulier dans le groupe des neufs, dix ans?

La loi 9 est venue parler d'éducation prolongée pour les handicapés. Les milieux sont-ils prêts à faire face à cette nouvelle réalité?

Nous avons également voulu aborder la loi 101 comme élément d'un ensemble de facteurs externes, non contrôlés de l'intérieur de l'école x du quartier y. C'est une variable qui serait totalement indépendante si on la considérait intrinsèquement mais considérée sous l'aspect d'un facteur qui peut modifier l'environnement d'une classe, d'un groupe, elle a ses répercussions dans un groupe d'élèves. On pourra retrouver un élève mésadapté socio-affectif, un trouble grave d'apprentissage (ex: dyslexie), un dystrophique musculaire appareillé et par surcroît un enfant qui arriverait d'une classe d'accueil et dont le français a été appris comme une langue seconde.

Voilà autant de facteurs, ou du moins d'interrogations, qui doivent être posées et pour lesquelles il est préférable de s'être "outillé"

avant, pour mieux parer aux éventualités. Trop souvent voit-on des éléments qui pouvaient sembler être anondins ou non significatifs au départ et refaire surface dans le cheminement d'une stratégie d'implantation et devenir un obstacle majeur qui feront perdre temps et énergie à l'ensemble.

1.5.3 Le contexte syndical.

Le contexte syndical et celui des différentes corporations professionnelles, bien qu'il se trame à l'extérieur, se joue sur les planches du théâtre de l'école.

Dans certaines polyvalentes, la direction devra tenir compte, pour ne pas dire négocier, avec neuf ou dix conventions collectives et ententes locales différentes sans être détenteur du pouvoir réel de négocier.

On souhaite ardemment d'une part, dans le plan d'action, une intégration de tous les enfants mais par contre lorsque l'on arrive aux tables centrales ou sectorielles, ce qui s'y noue, nous éloigne de la réalité.

Les rôles et les tâches de chacun sont catégorisés au point où il ne reste que très peu de place pour une complémentarité de services et nécessiteront par le fait même une gymnastique intellectuelle pour ne pas parler de contorsions de l'imagination du stratège qui souhaitera amener son "équipe" à travailler dans un sens donné.

Un autre volet qui se rattache aux conventions collectives et aux ententes locales est celui de la "super" spécialisation... créée dans le corps enseignant. La négociation du printemps 1980 et les longs processus du placement des enseignants sont des indices, d'autres signes

placés le long de la route d'un processus de changement. L'on a découvert à ces occasions qu'il n'était pas toujours facile de faire passer un professeur d'un champ de compétence à un autre. Le grand virage vers le "généralisme", escompté par plusieurs, n'a pas été, selon nous, engagé. On accepte une mutation d'un champ à un autre par la force des choses, quand on se retrouve en "disponibilité" ou "surplus d'affectation"et nous nous interrogeons sur l'état d'esprit, l'ouverture nécessaire de la part des intervenants afin d'accueillir une clientèle d'élèves avec laquelle on est peu habitué de travailler.

Une dernière réflexion que nous rattachons aux conventions, ou du moins au climat créé par celles-ci, est que ces dernières sont souvent des refuges, des paravents derrière lesquels on s'abrite pour masquer nos craintes ou résistances devant un changement ou encore un "immobilisme confortable" devant l'effort, la besogne à accomplir commandés par une mutation des rôles et valeurs de chacun.

1.5.4 Décentralisation et budgétisation.

La loi 71 du M.E.Q. et par voies de conséquence la délégation de pouvoir aux directeurs d'écoles que nous étudierons plus loin, tout autant que les efforts de décentralisation dans notre milieu, ont amené ceux-là à penser de plus en plus en termes de coûts, de budget d'opération.

L'implantation de l'intégration ne pourra se réaliser sans qu'il en coûte plus que des efforts humains. Certaines méthodes, des amégagements de locaux et peut-être de nouveaux personnels feront leur entrée à l'école du quartier. Voilà des facteurs avec lesquels il faudra composer. En guise d'exemple et de recommandation songeons au budget que nous appellerons "d'implantation". On aura des frais de photocopies

d'articles ou l'achat de livres traitant des divers sujets; des conférenciers seront-ils invités? Du matériel audio-visuel (vidéo-casette, diaporama, etc...) sera-t-il nécessaire à cette étape? Jugera-t-on ces types d'activités et les englobera-t-on dans un "budget d'innovation", dans un budget pour activités prioritaires ou dans le budget normal de roulement de l'école? Voilà, nous semble-t-il, autant de questions qui méritent que l'on s'y arrête et auxquelles il serait sage de trouver des réponses avant de lancer à fond toute l'opération.

1.5.5 Le perfectionnement: un facteur de changement

Nous profitons de cette brève allusion au perfectionnement pour pousser un peu plus loin notre réflexion à cet égard. Nous traiterons subséquemment les divers modes de perfectionnement offerts dans le milieu école, à l'université ou ailleurs. Au plan de l'implantation d'un objectif de l'envergure de l'intégration, ce qui importe de retenir, c'est que le perfectionnement est un des précieux médiums par lequel la stratégie peut passer. Une analyse du milieu devrait révéler les principaux besoins dans ce domaine.

Il nous est apparu qu'à ce chapitre, les responsables de l'implantation devront déployer "toutes leurs armes" afin de motiver leurs personnels à suivre des cours. Le personnel de la C.E.C.M. a vieilli et les invitations à reprendre le collier sont grandes car on ne doit pas perdre de vue l'implantation de nouveaux programmes dans toutes les matières et conséquemment on se retrouve souvent avec de nouvelles méthodes à utiliser et un matériel pédagogique personnel à rafraichir.

Le facteur âge que nous venons d'effleurer en regard du perfectionnement jouera sensiblement de la même façon en regard des rôles et des attitudes à changer. Il nous semble qu'après une quinzaine d'années

à jouer le même rôle, à effectuer sensiblement la même tâche et probablement dans la même école, on soit peu enclin à changer. On s'est plutôt ancré dans ses habitudes, dans un conformisme confortable.

Finalement, retenons également ce que la nouvelle Entente nationale dit à ce sujet et qui risque fort de ralentir le processus d'implantation de l'intégration et de l'enseignement individualisé. "La commission est en droit d'exiger la participation de tout enseignant au système de perfectionnement. Lorsque ce perfectionnement ou ce recyclage, selon le cas, se fait à l'intérieur de la journée normale de travail de l'enseignant si, durant cette journée, les élèves ne sont pas à l'école ou si ce perfectionnement ou ce recyclage le dispense de ses tâches d'enseignant." (1) Entente Nationale, 1979-1982, art., 7.1.05 (voir remarque en bas)

Alors, avec le recyclage sur les nouveaux programmes qui s'annonce et toutes les autres demandes qui parviennent au bureau du directeur d'école, comment ne pas être inquiet face au perfectionnement commandé par l'intégration d'une clientèle qui fait peur parce que trop souvent son contact nous fait prendre conscience de nos limites personnelles autant que de nos moyens.

Une dernière interrogation doit allerter le stratège en regard du champ des perfectionnements: n'ayant pas accès à la source directe du 141,00$ par enseignant, par année, à quel chapitre budgétaire devront être imputées les sommes requises pour avoir accès aux différentes ressources?

L'on devra peut-être commencer à songer à des regroupements d'écoles mais rappelons-nous qu'à chaque milieu, son identité et ses besoins.

(1) Le trait souligné est de nous.

1.5.6 Le mode de gestion

Le mode de gestion est fonction des personnalités en place et varie d'une école à l'autre. On y retrouve cependant des traits communs parce que bien campés dans la nouvelle loi 71 ou les articles 1980-01, 02 et 03 de la C.E.C.M. sans oublier la loi 30 et une des idées maîtresses du " PLAN D'ACTION et ENONCE DE POLITIQUE": le projet éducatif. (Ecole Québécoise, MEQ 1979).

Il n'en demeure pas moins que l'exercice du pouvoir formel dans une école, constitue la charnière autour de laquelle s'articule le changement. Si nous privilégions un mode participatif de gestion, il en va tout autant pour le développement de cette organisation qu'est l'école. Le cheminement et la réalisation d'un objectif de changement seront tout autant influencés l'un que l'autre par le leadership que par l'autorité du directeur d'école.

Sans retourner aux thèses de McLuhan sur la communication on peut affirmer sans grand risque de se tromper que le "tout" sera dans la manière de dire et de faire. A l'inverse d'un mode autocratique ou autoritaire qui impose le changement bon gré, malgré, celui que nous préconisons axera son action sur la communication, sur les données de la psychosociologie, sur une enquête dans le milieu. Il tentera de faire évoluer les attitudes et par le fait même, les comportements ou réponses au changement évolueront aussi parce que chacun aura mis la main à la pâte.

On peut ajouter sur ce facteur que la stratégie de changement est le reflet du mode de gestion. Quand on est habitué à tout faire fonctionner par décret on décrètera aussi ce qui doit changer mais on devra en payer le prix tout aussi bien que lorsque l'on utilise la manipulation. Les acteurs qui subissent le changement plutôt que de le vivre, tenteront de récupérer quelque part soit par un retrait, un affrontement.

Enfin, nous ne voudrions pas créer l'impression que la stratégie d'implantation d'un projet est purement ou uniquement affaire de communication ou de participation. Ce serait avoir une vision simpliste de la gestion d'une école et celle-ci aurait pignon sur la rue de l'utopie. Une stratégie de l'ampleur de l'intégration de l'enfance en difficulté vivra des impasses, des choix devront être faits et l'intervention de l'autorité sera nécessaire.

L'histoire politique et sociale dans laquelle baigne le climat de nos écoles nous fait la preuve que le mode de gestion est un facteur important et que très souvent c'est l'équilibre des forces en présence, assurée par un bon leadership qui est la meilleure garantie de réalisation d'un projet.

1.5.7 Le milieu

L'organisateur en milieu scolaire ne peut plus considérer son école comme un "saint des saints" hermétique et étanche au milieu. Au contraire, l'école non seulement a pignon sur rue mais ses portes et ses fenêtres sont ouvertes au monde de l'extérieur. L'ère des bonzes est révolue et l'école doit répondre aux attentes du milieu. Le ou les responsables d'une innovation doivent s'assurer que ce que l'on propose réponde aux goûts et désirs des clients de l'école. Comme la firme commerciale qui veut rentabiliser sa production ne lancera pas de produit sans une étude de marché, le nouvel organisateur scolaire doit-il s'assurer par une étude que le milieu est réceptif à ce qu'on veut lui offrir.

A l'école x située dans le quartier l'on sera réceptif à l'idée d'une intégration alors qu'à l'école z dans une autre région, on vivra l'inverse pour ne pas dire que l'on assistera à une levée de boucliers.

Dans certains quartiers on assiste déjà à diverses formes de résistances quand il s'agit d'intégrer la clientèle d'une école voisine qui doit fermer ses portes en raison de la baisse de clientèle. Alors nous croyons que le facteur "milieu" doit être bien évalué si on espère un quelconque succès de son opération.

1.5.8 Contexte architectural

Le cadre physique devient également un élément important si l'on pense à l'intégration d'une clientèle d'élèves handicapés physiques et sensoriels. Nos locaux et l'école elle-même sont-ils accessibles? La C.E.C.M., bien qu'organisme public et soumise à la loi 9, est-elle prête à courts ou moyens termes, à assurer l'accessibilité de toutes ses écoles aux handicapés? Si demain on devait accueillir dans son école primaire, des élèves sourds, aurions-nous des voyants lumineux pour leur indiquer les débuts et fins d'activités? Le handicapé en chaise roulante se buterait-il à tous les cadres de portes parce que celles-ci sont trop étroites?

La liste de considérants pourrait se faire fort longue mais notre dessin n'est pas autre que de faire réfléchir, de mettre en garde contre la hâte qui empêcherait de consulter les spécialistes en la matière.

1.5.9 Personnel auxiliaire

Un autre élément que nous jugeons presque connexe au précédent est de savoir si le personnel auxiliaire sera lui aussi octroyé aux écoles qui accueilleront par exemple quelques myopathes. Nous parlions il y a quelques instants de difficultés au plan architectural mais une fois celles-ci aplanies se sera-t-on assuré de la réceptivité des gens et prendra-t-on les moyens pour que celle-ci demeure? Le dévouement et

l'héroisme se font de plus en plus rares de nos jours et il en faut presque lorsque, en plus de sa tâche habituelle, il faut songer aux habillages de ces élèves, les conduire et les aider aux toilettes pour ne mentionner que quelques-uns des faits qui confronteront les gens dans le quotidien et c'est pourquoi nous posions la question du personnel auxiliaire.

Au plan stratégique, nous croyons que ce volet de la tâche pourrait être une de ces zones que l'on qualifie de négociable car si on peut assurer les gens qu'ils seront aidés dans la réalisation d'une nouvelle tâche on contribue pour autant à diminuer l'angoisse devant celle-ci.

Dans le cadre de l'intégration des handicapés physiques ou sensoriels, nous connaissons présentement la formule des professeurs-itinérants qui agissent comme personnes ressources ou support tant auprès des élèves que des titulaires qui accueillent l'un d'entre eux. Demain, lorsque le véritable processus d'intégration sera engagé, pourra-t-on encore compter sur eux pour qu'ils soient les relais entre la classe spéciale et la classe régulière? Le stratège saura-t-il leur réserver un rôle à l'intérieur de l'évolution de la stratégie? Seront-ils acceptés comme des collaborateurs ou considérés comme de simples colporteurs d'une idée qui a germée dans l'esprit de rêveurs?

On peut songer à un dernier groupe de professeurs qui peuvent devenir un support au type d'innovation que propose notre objectif et ce sont les orthopédagogues présents dans l'école. Ils peuvent avoir la responsabilité d'un groupe fixe ou être en dénombrement flottant. Leur rôle et leur tâche seront modifiés et devront être considérés à ce titre mais ils peuvent de par la formation reçue, contribuer à démystifier la clientèle en difficulté et également devenir une ressource à "la portée de la main" de chacun.

1.5.10 Le rôle du Réseau des écoles spéciales et du service de l'adaptation.

Les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation ont été très souvent regroupés dans des écoles ou des classes dites spéciales jusqu'à maintenant. Elles étaient placées sous la tutelle du Réseau des écoles spéciales ou du Service de l'adaptation. La politique d'intégration laisse, pour le moins que l'on puisse dire, planer le doute que ces classes n'existeront plus. Qu'adviendra-t-il du leadership assumé par les services que nous venons de mentionner?

Depuis de nombreuses années et au-delà des sentiments, on se doit de constater que le Service de l'adaptation a joué son rôle en regard de l'intégration même si on savait se faire discret. Peut-on escompter que ce rôle se continuera en regard du changement qui s'annonce? Souhaitons que les agents de changement puissent encore puiser à cette source l'information et les ressources qui seront nécessaires pour que la transition se fasse dans les meilleures conditions possibles.

1.5.11 Quelques contraintes organisationnelles.

Dans l'élaboration de sa stratégie, l'agent de changement devra tenir compte d'une foule de contraintes dont entre autres, le transport scolaire avec ses exigents horaires inflexibles. La clientèle transportée pourra-t-elle participer à la même vie de l'école que celle qui ne l'est pas?

Le matériel spécialisé sera-t-il facilement disponible?

Un élève de l'Institut Louis Braille-Nazareth par exemple, intégré à sa polyvalente de quartier devra compter y retrouver des manuels

transcrits en Braille, pouvoir utiliser sa dactylo ou son magnétophone en classe.

L'école pourra-t-elle avoir facilement accès au service de l'informatique, non seulement pour la composition de ses horaires ou la rédaction des bulletins de notes scolaires personnels des élèves?

1.5.12 Diffusion de l'information.

Nous avons crû qu'il était opportun dans le présent contexte, d'accorder un brin de réflexion au facteur communication, à la diffusion de l'information, tant en ce qui regarde l'intégration que l'individualisation, moyen d'y parvenir. Nous n'aspirons cependant pas à établir ici une thèse ou des lois de "marketting" et encore bien moins, à jouer au Marshall McLuhan mais nous sommes d'avis que le système scolaire, l'école de quartier gagnerait beaucoup, tant en démystification et en prestige qu'en participation si on publicisait un peu plus ses plans d'action et ses réalisations.

L'école doit donc faire un pas dans le sens d'apporter à ceux qui l'entourent, l'information la meilleure, la plus adéquate et la plus honnête possible et cela encore plus particulièrement si l'on désire innover par exemple en faisant des regroupements multi-âges plutôt que ceux auxquels on est habitué de classe-degré.

Le directeur d'école, responsable de l'innovation dans son milieu, serait bien avisé d'inviter le plus de gens possible à participer aux discussions préliminaires. Un coin de la bibliothèque de la salle des professeurs et de celle du local des parents pourrait être consacré au sujet concerné par l'innovation.

Nous verrons plus loin, en regardant de plus près le projet éducatif, qu'il serait sage de constituer très tôt dans le processus d'innovation, un groupe d'étude dont un des principaux rôles serait la diffusion de l'information.

Plusieurs innovateurs lancent souvent leurs opérations par une enquête d'opinions. Cette coutume, loin d'être mauvaise ou à dédaigner, n'en commande pas moins de la technique sinon de la prudence. On devra éviter dans la formulation de ses questions, les jugements catégoriques sur un sujet précis.

Ex: Etes-vous d'accord avec un regroupement multi-âge à l'école St-Joseph?

oui ____
non ____

Il vaudrait mieux décomposer un sujet en sous-éléments et poser plutôt une question qui suppose un choix et indique une préférence.

Ex: Croyez-vous qu'il est préférable de regrouper les élèves par âge ou par activités d'apprentissage propres aux besoins de chacun des enfants?

(N'indiquer qu'un choix)

____ regrouper par âge
____ regrouper selon les besoins

Le deuxième type de question a l'avantage de recueillir de l'information en "pièces détachées"ce qui en facilite l'analyse. En plus, dans le premier type, nous sommes en droit de nous demander si en dehors d'un petit groupe restreint, très versé en la matière, on est suffisamment bien informé pour y répondre.

On oublie souvent le puissant et excellent moyen de diffusion qu'est le journal de quartier. L'invitation à franchir nos murs devra

cependant leur être faite car l'habitude de parler des choses de la vie d'une école reste à prendre.

Au plan régional et surtout avec l'ampleur qu'elle est appelée à prendre, on pourrait songer à la radio et à la télévision communautaire sans négliger les autres volets de la presse parlée.

Finalement, rappelons-nous qu'il est important, lorsque le message s'adresse à la masse, de tenir un langage simple, absent de termes techniques ou d'emphase.

Le public désire de plus en plus être informé de ce qui se passe à l'école et c'est à l'école de dire ce qui se passe chez elle.

1.5.13 Les facteurs: Conclusion.

Nous aurions certainement pu dresser une très longue liste de facteurs externes et internes. Nous avons limité notre typologie aux principaux. Une analyse institutionnelle en révélerait peut-être d'autres. Ce qui importait de faire pour nous, n'était pas tellement l'identification de ceux-ci comme d'éveiller, attirer l'attention des futurs agents de développement sur ce point crucial de l'élaboration de la stratégie.

2. DEUXIEME PARTIE

Les acteurs

AVANT-PROPOS.-

Les Acteurs

Crozier, M., Friedberg, E. (1977), Allen, J.E., Livian, Y.F., Schultz, R.F., et Tessier, R., qualifient cette dimension de fondamentale. Un de nos conférenciers invité soulignait également leur importance en posant la question: "Qu'allez-vous faire des psycho-éducateurs, des docimologues, etc.?" Ces acteurs ne sont pas qu'internes dans l'organisation. Ils peuvent également être externes, sans lien direct ou du moins apparents avec l'organisation. (La firme conseil)

De nombreuses études abordées prouvent l'importance du pouvoir dans une innovation. Il est impératif d'en identifier les détenteurs. Que ce soit un pouvoir formel ou informel ils compteront toujours dans la balance finale. Dans notre milieu nous pouvons facilement en identifier quelques-uns: pouvoir décisionnel du conseil des commissaires, délégué dans une ligne hiérarchique jusqu'au directeur d'école. Pouvoir informel des centrales syndicales et les différents comités qui oeuvrent pour ne pas dire militent au sein d'une école. Les intérêts et les objectifs des uns, leurs idées sur le changement peuvent et viendront transformer le visage de l'innovation en agissant sur le changement lui-même.

Livian, Y.F. (1978) place beaucoup d'emphase sur cette vision particulière qu'a l'acteur de l'idée de changement. C'est à partir de ses perceptions qu'il acceptera de modifier son rôle et ses valeurs.

2.1 L'acteur et le changement: certains considérants

L'acteur est la dimension fondamentale du changement et le metteur en scène, l'agent de changement doit en dresser la carte avant de lancer une opération. On évitera ainsi les avatars causés par l'ignorance et un acteur oublié ne risque pas de refaire surface et perturber le climat parce qu'on aura omis de tenir compte de ses objectifs et de ses intérêts.

La carte des acteurs, à l'instar des facteurs, doit englober tout le terrain. On doit tenir compte des acteurs à l'intérieur de l'école comme de ceux à l'extérieur. Il peut même se voir des stratégies d'acteurs qui n'auront de sens qu'en vertu de l'action exercée par certains pôles de références comme les centrales syndicales, les associations de parents ou professionnelles et autres.

Par exemple, on peut se demander comment réagira l'Association de paralysie cérébrale à l'annonce de l'intégration des enfants atteints de ce handicap à l'école de quartier.

Une telle variable est peut-être difficile à évaluer pour l'école x du quartier y mais un comité central de la C E C M pourrait en prendre l'initiative.

Nous retiendrons, avant d'étudier plus explicitement le rôle de quelques uns des principaux acteurs, que les principaux éléments à considérer sont: le pouvoir formel et informel dont ils disposent, les objectifs et intérêts personnels sans faire abstraction des opinions qu'ils se sont faites sur l'idée de changement.

2.2 Loi 71 et délégation de pouvoirs

Avant de parler des rôles et des attitudes des divers personnels scolaires face à une intégration de tous les enfants dans l'école de quartier quelque soit l'handicap physique ou mental avec une individualisation de l'enseignement, nous croyons qu'il est extrêmement important de bien analyser la loi 71 et la délégation de pouvoirs que la direction générale de la C.E.C.M. vient de statuer. Cette analyse nous permettra de bien situer les devoirs et les responsabilités des directeurs d'école face à tous les personnels et face à ses supérieurs. Il ne faudra pas perdre de vue le long de cet exposé que nous favorisons un projet éducatif pour chaque école qui permettra une intégration de tous les enfants vers un enseignement individualisé lequel projet éducatif est un devoir et une responsabilité de tout directeur d'école. " Le premier lieu d'un projet éducatif, c'est l'école. Et le premier répondant en est le directeur. C'est à lui de créer des conditions favorables afin de provoquer l'émergence d'un projet éducatif et d'assurer son développement. Il est impossible d'amorcer dans une école un projet éducatif sans l'implication du directeur." (L'école catholique en projet p.15)

Notons d'abord que cette délégation de pouvoirs s'est faite par règlement sous le numéro 1980-1 et qu'elle s'est faite en vertu évidemment de la loi 71. Notons d'abord que ce règlement stipule que le directeur d'école est en ligne directe d'autorité avec la direction générale. Tous les autres intervenants ne sont plus que des consultants et par conséquent tout directeur d'école peut passer outre à leurs recommandations. Donc, tous les sous-directeurs généraux délégués à la pédagogie ou à l'administration ne peuvent que le conseiller et ne peuvent l'obliger d'aucune façon. Ils peuvent cependant faire rapport au sous-directeur général de la région qui lui conserve son autorité sur les directeurs d'école étant membre de la direction générale et le représentant du directeur général au niveau des régions. C'est, nous le répétons, la seule autre personne qui peut intervenir d'autorité au niveau des directeurs d'école et ceux-ci conservent le droit de recours en tout temps au niveau du directeur général.

Nous nous permettons ici de citer l'article 4 du dit règlement traitant de la compétence, qui démontre bien l'envergure de cette délégation:

"La délégation des droits, pouvoirs et obligations aux directeurs d'école de la Commision comporte une compétence pleine et entière sur l'objet essentiel de la délégation et s'étend à tout acte qui découle de cette compétence et qui est utile à sa mise en oeuvre. La compétence de faire une chose comporte celle de ne pas la faire ou de la faire en partie."

Cette compétence est détaillée dans les articles 9 - 10 - 11 et 12 qui suivent.

POUVOIRS DELEGUES EN MATIERE DE GESTION EDUCATIVE

ARTICLE 9

Les droits, pouvoirs et obligation suivants sont délégués aux directeurs d'école en matière de gestion éducative:

1- Déterminer l'horaire quotidien, la distribution en nombre de jours de la maquette-horaire et les journées mobiles pour activités étudiantes.

2- Contrôler le respect des objectifs ou des programmes, des méthodes et des techniques d'apprentissage et d'enseignement.

3- Autoriser l'introduction de méthodes et de techniques pédagogiques nouvelles acceptées par la C.E.C.M.

4- Sélectionner les manuels et le matériel pédagogique à l'intérieur d'une liste fournie et agréée par la C.E.C.M.

5- Autoriser les programmes occasionnels d'éducation aux plans personnel, moral, social, culturel et politique.

6- Interpréter et appliquer les critères de classement et de promotion des élèves et déterminer l'organisation pédagogique de son école (agencement des cours, formation de groupe).

7- Etablir des modalités qui assurent la qualité de l'évaluation du rendement pédagogique des élèves.

8- Organiser des sessions d'examens et superviser le contenu des examens locaux.

9- Organiser les journées interétapes fixes et juger de la pertinence de tenir ou non les journées pédagogiques mobiles dont les dates sont laissées à la discrétion de l'école.

10- Réglementer la régie interne et la discipline dans l'école.

11- Accepter ou refuser les élèves aux examens officiels.

12- Suspendre un ou des élèves pour une période n'excédant pas cinq (5) jours.

13- Requérir, autoriser ou refuser les plans de travail de tous les professionnels non enseignants oeuvrant dans l'école.

14- Etablir le système de contrôle des absences des élèves.

15- Organiser l'encadrement des élèves.

16- Suspendre partiellement ou totalement les activités de l'école dans les cas d'urgence ou lorsque des circonstances exceptionnelles le justifient.

17- Admettre les élèves ou leur trouver une école plus appropriée.

ARTICLE 10

Les droits, pouvoirs et obligations suivants sont délégués aux directeurs d'école en matière de gestion de personnel:

1- Diriger tout le personnel oeuvrant à l'école.

2- Evaluer le rendement de tout le personnel oeuvrant à l'école pour fins professionnelles et administratives.

3- Répartir les fonctions et les responsabilités du personnel de l'école et établir en conséquence les horaires individuels.

4- Nommer les chefs de groupe en vie étudiante et en vie pédagogique; nommer les responsables d'école.

5- Etablir les modalités de contrôle des absences du personnel oeuvrant à l'école;

6- Etablir les modalités d'organisation de la suppléance et du remplacement du personnel.

7- Aider à déterminer les besoins spécifiques de l'école et suggérer le personnel professionnel et de soutien approprié à l'intérieur des limites budgétaires de l'école.

8- Choisir, pour son école le personnel recruté à l'extérieur et engagé par la C.E.C.M.

9- Evaluer, de concert avec les instances concernées, les besoins de perfectionnement de son personnel et répondre à ces besoins.

10- Suspendre, pour une durée inférieure à six (6) jours et après consultation d'un membre de la Direction régionale, le personnel oeuvrant à l'école.

11- Octroyer, après consultation d'un membre de la Direction régionale, des congés avec ou sans traitement d'une durée inférieure à six (6) jours.

12- Eu égard à l'évaluation administrative du personnel sous leur juridiction en période de probation, à l'exception du personnel de cadre:

a) confirmer les employés dans leur poste; ou

b) prolonger la période de probation, après consultation du Service du personnel ou de la Division des ressources humaines du Service des ressources auxiliaires du secteur anglais, selon le cas.

CHAPITRE IV

DROITS, POUVOIRS ET OBLIGATIONS DELEGUES EN MATIERE DE GESTION MATERIELLE DES IMMEUBLES, DE L'EQUIPEMENT ET DE L'APPROVISIONNEMENT

ARTICLE 11

Les droits, pouvoirs et obligations suivants sont délégués aux directeurs d'école de la Commission en matière de gestion matérielle des immeubles, de l'équipement et de l'approvisionnement.

1- Assurer la sécurité et l'entretien des biens meubles et immeubles de la Commission à l'école.

2- Déterminer les conditions d'utilisation des locaux et de l'équipement alloués à l'école.

3- Acheter les biens des consommations requis pour le bon fonctionnement de l'école jusqu'à concurrence de mille (1 000 $) dollars dans chaque cas.

4- Acheter des matériaux de construction jusqu'à un maximum de cinq cents (500 $) dollars dans chaque cas et du petit outillage jusqu'à un maximum de cinquante dollars (50 $) dans chaque cas, pour assurer l'entretient du locataire.

5- Louer des services de main-d'oeuvre pour l'exécution de travaux urgents auxquels les services de la C.E.C.M. ne peuvent pas répondre, jusqu'à concurrence de cinq cents (500 $) dollars dans chaque cas.

6- Tenir un inventaire annuel des biens de la C.E.C.M. situé à l'école.

7- Assurer au directeur, pour les besoins de son école, la priorité quant à la location des locaux et des dépendances de son école.

CHAPITRE V

DROITS, POUVOIRS ET OBLIGATIONS DELEGUES EN MATIERE DE GESTION BUDGETAIRE

ARTICLE 12

Les droits, pouvoirs et obligations suivants sont délégués aux directeurs d'école de la Commission en matière de gestion budgétaire:

1- Gérer le budget de son école.

2- Virer des fonds jusqu'à un maximum de mille (1 000 $) dollars dans chaque cas, à l'exception des frais de représentation, de l'Opération renouveau et de l'Accueil.

3- Tenir à jour la petite caisse et les livres comptables de son école.

L'organigramme qui suit illustre bien cette restructuration de la Commission et permet de bien voir la délégation de pouvoirs.

LEGENDE DES ABREVIATIONS

D.G.- Directeur général de la C.E.C.M.

S.D.G.- Sous-directeur général délégué à l'administration régionale

P.P.R.- Directeur pédagogique régional

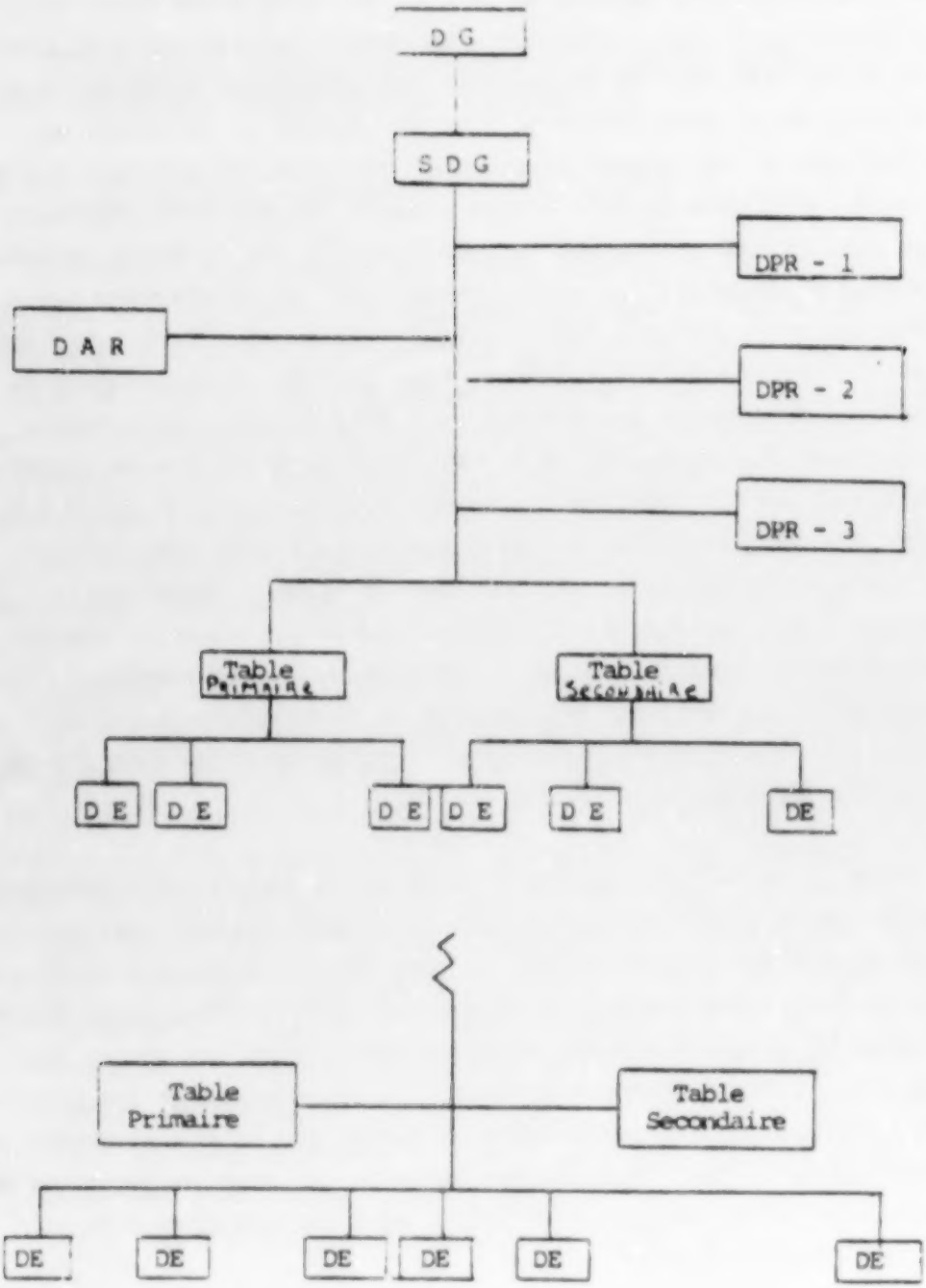
D.A.R.- Directeur administratif régional

Table primaire - L'ensemble des directeurs d'école du secteur primaire de la région

Table secondaire - L'ensemble des directeurs d'école du secteur secondaire de la région

D.E. - Directeur d'école.

2.3 Organigramme type d'une région administrative de la C.E.C.M.



Cette délégation et cette réorganisation a pour effet de faire de l'école le point central de la C.E.C.M. Nous avons connu depuis plusieurs années une Commission très centralisatrice qui distribuait ses directives dans les écoles pour une application immédiate sans nécessairement tenir compte de tous les milieux et de toutes les clientèles de cet immense territoire. Des services centraux sont petits à petits devenus des patrons entourés de gens très compétents qui avaient malheureusement quitté les écoles depuis plusieurs années et qui échafaudaient des plans sophistiqués qui ne répondent pas nécessairement aux attentes des écoles. Nous avons vu un grand nombre de spécialistes travailler en vase clos dans l'inplantation de nouveaux programmes, de nouveaux modes d'évaluation, de nouvelles techniques d'enseignement, etc, sans nécessairement être en contact suffisant avec le quotidien. Combien de spécialistes à la C.E.C.M. ont découvert la vérité derrière leurs bureaux sans jamais avoir l'opportunité d'aller la vérifier dans le milieu. Cette vérité devenait une commande aux directeurs d'école qui n'avaient pas nécessairement cheminés avec eux. Rappelons-nous pour exemple, l'implantation des mathématiques modernes et du programme cadre en français; les stratégies déployées n'ont sûrement pas fait l'objet d'études approfondies.

L'école devra dorénavant être le centre de toutes les préoccupations et le centre aussi de tous les personnels pour répondre réellement aux besoins des enfants. Tous les spécialistes deviennent conseil et ils devront conseiller et répondre à des attentes précises du milieu. Chaque école aura son image et sa personnalité par son projet éducatif qui devra évidemment respecter les orientations et les politiques de la Commission. C'est vraiment un retour aux sources et toutes les énergies de la Commission devront répondre aux attentes légitimes de chaque milieu à travers une politique générale engendrée dans un projet éducatif local.

2.4 Le directeur d'école...

"Le directeur d'école face à l'intégration de tous les enfants de son quartier par un enseignement individualisé."

2.4.1 Intégration: quelques questions du directeur de l'école

L'intégration de tous les enfants du quartier à l'école dite "régulière" est impensable sans un enseignement individualisé qui tient compte du rythme, des besoins, et des attentes de chacun. Cette vision de l'école suppose évidemment des changements majeurs dans les mentalités des personnes qui vivent dans les écoles et plus particulièrement au niveau des directions d'écoles. Il faudra donc tout d'abord sensibiliser les directeurs pour qu'ils mettent en place un projet éducatif qui permette l'intégration et qui sous-tende un enseignement individualisé.

Comme tout individu normal, le directeur recherche la sécurité, a ses habitudes et ses peurs face au risque de l'inconnu et il est enclin comme tous à l'inertie. Tout changement, même mineur, demande toujours beaucoup d'énergie. Dès qu'on va lui parler d'intégration et d'individualisation de l'enseignement il va sûrement se poser les questions suivantes:

Quel genre d'enfants va-t-on m'envoyer?
Quels sont leurs handicaps?
Quelle sera la réaction des professeurs?
Quelle sera la réaction des autres enfants, des parents?
Comment individualiser l'enseignement?
Quels changements devront être apportés à mon organisation?
Quels services devront m'être fournis?
Quels aménagements physiques devront être réalisés?

Comment réagir face à ces enfants?
Pourquoi l'intégration et l'individualisation?
Comment assurer à ces enfants une intégration harmonieuse?
Qu'est-ce que celà va changer?
Faudra-t-il que je change mon rôle, mes valeurs?

On se rend bien vite compte qu'il aura besoin d'une enquête préparatoire pour lui permettre de bien mesurer la situation et de bien la connaître. Tant que tous ces éléments ne seront pas connus, aucune planification ne sera possible.

L'utilisation de l'enquête est un précieux outil qui éclaire tout bon stratège. S'il s'en prive, c'est amputer sa stratégie et elle souffrira de ce handicap. C'est une exellente préparation du terrain. Il est important de se rappeler qu'une enquête qui veut atteindre ses buts, doit être utilisée dans des conditions méthodologiques et déontologiques rigoureuses. Ce n'est pas une étude de marché faite à une station de métro dans le but de mousser un nouveau shampoing.

2.4.2 Zones négociables relatives au rôle du directeur d'école.

Il devra ensuite se retourner vers l'intérieur de son école et répondre aux questions suivantes.

1- Quelles sont les caractéristiques de mon personnel -âge, ancienneté, types de formation, niveaux de formation, etc.

2- Quels sont les leaders, quelle est leur allégeance

3- Quelles sont les "vedettes", les "figures". Ces personnes lui permettront d'envisager la formation d'une équipe de développement et des équipes pilotes.

4- Quel type de gestion à privilégier

5- Quelles sont les traditions du groupe?

6- Quelle est la configuration temporelle?

7- Quelle est la spécificité socio-géographique et démographique?

8- Quelles sont les valeurs véhiculées dans le milieu?

9- Quelles zones négociables me sont permises?

Cette dernière question est un élément majeur. Nous tenons ici à citer Livian qui est sans équivoque quand il parle de zone négociable:

"Une stratégie de changement complète et cohérente est celle qui ménage volontairement, et si possible dès l'origine du projet les "zones de négociation", en faisant ainsi non les fruits aléatoires des tensions et des conflits, mais des éléments constitutifs du projet lui-même." (Livian)

Quelles sont ces zones négociables?
Quels sont les effets négatifs?
Que peut-on faire pour limiter les risques?
Comment vais-je procéder pour faire valoir les avantages?
Quelles sont les garanties à offrir?
Quelle est l'information à diffuser?
Quel est le processus de décision dans les zones difficiles ou conflictuelles?

Dès que le cheminement personnel amènera le directeur au niveau de son personnel, toutes ces zones négociables seront extrêmement importantes en vue de la participation et de l'accord de tous.

Enfin le directeur devra prévoir un échéancier et définir clairement les objectifs visés soit l'intégration et l'individualisation. Il serait aussi très sage qu'il prévoit une expérience pilote d'envergure très limitée car un sain empirisme est un gage de succès

et une motivation pour les autres. Cette expérience pilote lui permettra de suivre de très près l'expérience, d'en voir les avantages, de remédier aux lacunes et de permettre ensuite une généralisation dans son école. Le directeur devra être doué d'un sain empirisme et d'une vision réaliste des choses. Il devra s'attendre à devoir à l'occasion rétablir l'équilibre des forces par des moyens de correction rationnelle et à la mesure du déséquilibre. Il saura doser ses interventions; tantôt présent pour ne pas dire omniprésent, tantôt il saura se retirer pour favoriser l'expression et la participation. Tout changement de cette envergure suppose une bataille de pouvoir où chacun cherche à retirer le maximum.

2.4.3 Compétences particulières du directeur

Il est à notre avis très évident que le titre de directeur d'école ne donne pas nécessairement toutes les compétences à ces personnes. Le monde de l'enseignement étant en perpétuelle mutation depuis 1960, il est extrêmement difficile, pour ne pas dire impensable, que tous les directeurs d'écoles soient prêts à affronter ce nouveau changement du jour au lendemain sans qu'on les prépare et qu'on les motive. Ils font face à des situations extrêmement difficiles étant donné leur âge, l'âge de leurs personnels et la saturation provoquée par tous les changements vécus depuis quelques années. Il est extrêmement difficile de demander à des gens qui ont dépassé la quarantaine sinon la cinquantaine dans la grande majorité des cas d'être très enclins à de nouveaux changements qui touchent non seulement une nouvelle clientèle mais aussi une nouvelle approche pédagogique. Tout directeur est très conscient qu'il est très délicat de se lancer dans des réformes pédagogiques. Les professeurs se disent spécialistes de la pédagogie et voient d'un très mauvais oeil toute intrusion dans leur champ de compétence et cette réaction est tout-à- fait normale. D'ailleurs la Centrale des Enseignants du Québec en fait un cheval de bataille à chacune des négociations. Dès qu'un directeur s'aventure dans des remaniements de la pédagogie, il voit automatiquement se lever une

pléiade de boucliers. Une résistance très forte naît automatiquement. Il ne faut pas oublier que les professeurs, tout comme les directeurs, ont une moyenne d'âge très élevée et sont saturés par tous les changements qu'ils ont dû vivre.

Nous ne saurons trop insister sur une approche et une sensibilisation systématique de tous les directeurs d'écoles si l'on veut vivre harmonieusement l'intégration par l'individualisation de l'enseignement. C'est eux qui auront à vivre le quotidien, à motiver et soutenir leur personnel, à évaluer, contrôler et planifier un tel changement. Sans leur appui total et inconditionnel, cette expérience rejoindra de nombreuses autres cataloguées dans des échecs cuisants. N'oublions pas que nous visons les étudiants les plus démunis de notre système scolaire et que nous n'avons pas le droit de faire des erreurs. L'intégration ne devra pas devenir dans les faits une situation où tous ces étudiants seraient relégués aux cubliettes dans le fond d'une classe jusqu'à ce qu'ils comprennent que le plus avantageux pour eux est le trottoir, la rue, la ruelle, le bien-être social.

Face aux directions d'écoles nous retrouvons trois contraintes majeures.

1. Il y a tout d'abord contradiction entre la responsabilité confiée à l'école et les exigences d'uniformisation du système.

"On peut se demander de quoi le directeur est responsable quand des normes précises (fonctionnaires) réussissent à tout uniformiser." (Franco-Québécois p. 272)

De plus toutes les contraintes administratives lui sont ordinairement imposées de fait. "D'une manière générale, comment le directeur pourrait-il déléguer des responsabilités qu'il n'a pas, qu'il s'agisse des programmes, des manuels, des tests, des ratios, des horaires?" (Franco-Québécois p. 272)

2. Les critères de sélection du directeur en comparaison de la tâche réelle qu'on lui assigne. Ici, nous voulons seulement souligner que le rôle d'animateur, de pédagogue, d'innovateur qui devrait être le sien est relégué au second plan pour consacrer la majorité de son temps à faire fonctionner des rouages administratifs. Du jour au lendemain, l'éducateur, l'animateur, le pédagogue et l'innovateur qu'on avait observé dans le milieu est transformé en administrateur scolaire.

3. Enfin, il faut tenir compte de la contrainte des parents qui font très souvent des pressions sur l'école pour qu'elle prépare leurs enfants à la vie, c'est-à-dire pouvoir avoir un emploi.

Nous réalisons donc que la marge laissée au directeur désireux d'innover est étroite et serrée.

"S'ils réussissent à changer des choses, ce n'est qu'à la suite d'efforts presque surhumains et au prix de compromis souvent importants." (Franco-Québécois p. 273). Ce tableau semble sûrement un peu sombre mais reflète bien une réalité de tous les jours même au Québec et plus particulièrement à Montréal où le gigantisme demande des structures d'autant plus rigides.

2.4.4 Méfiance à la direction des écoles.

Suite à toutes ces considérations, il n'est pas étonnant de constater que les directeurs d'écoles en général, ne se montrent pas les fervents partisans face à des changements de cette envergure."Parmi les personnels scolaires, ils constituent probablement le groupe le plus réticent envers les projets novateurs. Ces résistances s'expliquent. Par leur formation et leur expérience, la majorité des directeurs ne sont pas préparés à amener ni à gérer des projets de cette nature. En outre, les structures dans lesquelles les insèrent leurs fonctions les enclinent à la soumission aux normes établies plutôt qu'à la hardiesse d'une initiative novatrice." (Pierre Angers p.51). Il ne faut pas oublier que pour garantir un projet pédagogique dans une école donnée, il faut avoir l'assurance que le principal possède les qualités et les dispositions requises. Ceci suppose des

aptitudes d'innovation, des relations positives avec son personnel, une grande compétence pédagogique, une base solide de sécurité personnelle, et une capacité de changer des attitudes. Sans assurer nécessairement la réussite du changement préconisé, ces qualités nous assurent que le directeur pourra faire face à la situation et sera en mesure de trouver des solutions aux obstacles sérieux qu'il rencontrera sûrement.

Cette constation s'explique par la défénition même du mot administrer.

"Administrer c'est faire en sorte que l'institution conserve intactes ses possibilités de production et, s'agissant de l'école, l'administration s'est dotée d'instruments de mesure particuliers qui lui permettent de contrôler quantitativement et qualitativement ses produits selon des critères qui ne doivent pas être reconsidérés inefficaces." (Franco-Québécois p. 153)

Si l'on veut espérer que les directeurs prennent en charge l'intégration de tous les enfants accompagnée d'un enseignement individualisé il faudra qu'ils innovent eux-mêmes quotidiennement. Pour gérer un tel changement, la structure administrative de chaque école, tout en jouant son rôle de contrôle, devra admettre en retour d'être elle-même contrôlée par ceux qu'elle administre. Il faudra aussi prendre conscience au niveau administratif, que ce soit, au niveau local, régional ou central, qu'il est impossible d'envisager un tel changement en éducation sans consentir, pendant une assez longue période à des investissements exceptionnels. Ces investissements exceptionnels ne visent pas uniquement le plan monétaire mais supposent aussi une canalisation d'énergie qui dépasse souvent pour ne pas dire toujours les conventions collectives des personnes impliquées.

Nous n'avons pas besoin d'insister longtemps pour comprendre la nécessité d'une motivation exceptionnelle si on veut que les personnels mettent de côté leurs conventions collectives surtout dans les années que nous vivons. Il est évident que plusieurs professeurs le font déjà mais de là à s'attendre à ce que ça devienne vrai pour tous, nous croyons que c'est peut-être rêver en couleur.

Les quatres facteurs principaux qui sont à l'origine des conflits entre l'administration scolaire et l'entreprise de changement sont les suivants

1) Incompatibilité entre contrôle normatif et évaluation concrète

2) Difficulté de l'information mutuelle

3) Ambiguité de la politique contractuelle

4) Difficulté de gestion que suscite toute expérience nouvelle.

Pour palier à ces difficultés inhérentes, il y a deux solutions possibles. Il faudra d'abord créer une instance spécialisée qui devra en principe cumuler la charge administrative de ce changement et voir à son soutien logistique. Il faudra de plus modifier le cadre administratif qui accueille ce changement de façon à ce que ce changement soit dorénavent perçu comme la norme.

Il faut donc changer au départ la mentalité de l'administration. "Aucune transformation de l'appareil éducatif ne pourra prendre réalité, vivre et se généraliser si l'administration n'accepte pas de modifier, de déplacer ses niveaux de décision, de revoir ses moyens de contrôle, d'adapter son langage." (Franco-Québécois p. 161)

2.5 Les professeurs: un pouvoir face à l'intégration

"Les professeurs face à l'intégration de tous les enfants du quartier par un enseignement individualisé."

2.5.1 L'impact du pouvoir syndical.

Maintenant que nous avons terminé le profil du directeur, il va de soi que nous étudions le rôle de d'autres détenteurs de pouvoir dans l'école: les enseignants dans un projet éducatif. Dans tout projet éducatif qui préconise un changement il faut faire confiance aux ressources du personnel régulier de l'école et prendre appui sur ces ressources. Nous avons traité précédemment du directeur de l'école mais il ne faut pas sous-estimer les enseignants qui auront à prendre en charge l'intégration des enfants et l'individualisation de l'enseignement quand la période de fondation sera terminée. Il est donc capital que dès le début, ou du moins le plutôt possible, tout le personnel de l'école devienne la force motrice d'un tel projet. Les enseignants ne sont pas sans savoir qu'un changement de cette sorte leur demande beaucoup de travail et d'efforts. "Un projet d'innovation, par sa nature et par sa logique interne, (sauf s'il est banal et à ce titre peu digne de mention) exige de la part du maître un accroissement de ses compétences diciplinaires et pédagogiques et un approfondissement de la conscience." (Pierre Angers, p.76)

En effet, le professeur s'est souvent installé dans une certaine routine après un certain nombre d'années d'enseignement, il prend les choses pour acquises et il est souvent convaincu qu'il ne peut plus les modifier.

"En particulier, et pour être plus explicite le maître a souvent pris l'habitude de situer hors de lui la source des difficultés qu'il rencontre dans sa pratique de pédagogue: il incrimine un programme

trop lourd, l'incapacité des enfants, les mauvaises conditions de travail. Il ne s'interroge plus sur lui-même, sur ses possibilités de perfectionnement dans son style d'intervention." (Pierre Angers, p.77).

Il faut donc se rendre compte que nous demandons aux enseignants de faire un examen de conscience, de se remettre en question, de revoir à fond leur pédagogie puisque nous préconisons un enseignement individualisé, de mettre de côté leurs préjugés, d'oublier leur routine quotidienne pour se donner à 100% à un renouveau pédagogique, à une nouvelle dimension humaine, à un respect intégral de l'enfant.

Nous demandons donc aux professeurs d'avoir une conception organique de l'éducation ce qui est à l'opposé d'un modèle mécanisé où l'objet domine le sujet ou d'un modèle anarchique où le sujet domine l'objet.

La conception organique suppose l'absence d'une relation de pouvoir entre les élèves et les enseignants. C'est donc un modèle qui favorise l'individualisation de l'enseignement et le respect du rythme de l'élève avec un développement intégral de la personne. Nous vous recommandons ici de consulter une enquête de Cormier, Lessard, Valois et Toupin sur la conception organique de l'éducation chez les enseignantes et les enseignants du Québec parue dans la revue "Vie Pédagogique" de Avril 1981.

Cette enquête répond à la question suivante: "Est-ce réaliste de penser qu'une conception organique de l'éducation puisse devenir une source d'inspiration pour l'enseignant dont les élèves proviennent d'une diversité de milieux culturels et économiques? C'est dans le but d'apporter des éléments de réponses à une telle question que nous avons tenté de savoir

comment se situent les enseignants du Québec par rapport à cette approche éducationnelle, d'autant plus que celle-ci a fait l'objet d'une prise de position officielle du Conseil supérieur de l'éducation à l'occasion de la publication de son rapport annuel 1969-1970 et que cette approche, croyons-nous, propose des fins éducatives que nous ne pouvons ignorer." (Vie pédagogique, Avril 81, p.28).

Nous nous permettons de citer quelques passages qui vous donneront certainement le goût de lire l'enquête et nous croyons fermement que cette enquête situe très bien les enseignants québécois.

"Un enseignant qui adhère à une conception organique de l'éducation aura une plus forte tendance que les autres à valoriser l'auto-apprentissage, la participation des élèves ainsi que le développement intégral de la personne, et à souhaiter l'individualisation de l'enseignement ainsi que la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation. Par ailleurs il aura une moins forte tendance que les autres à valoriser l'élitisme ainsi que l'autoritarisme et à subordonner l'école au marché du t. vail." (Vie Pédagogique, Avril 81, p.28).

"Mentionnons également que, malgré les souhaits exprimés par les enseignants en faveur d'une individualisation de l'apprentissage, l'enseignement collectif demeure monnaie courante dans la très grande majorité (environ 80%) des classes. Il y aurait donc un net décalage entre le vécu des enseignants et le discours qu'ils tiennent." (Vie pédagogique, Avril 81, p.30).

"Nous pouvons donc conclure que peu d'enseignants au Québec, comme probablement partout ailleurs, valorisent une conception organique de l'éducation et que ceux qui adhèrent à cette école de pensée ne font pas partie d'un sous-groupe facilement identifiable. Dix pour cent d'entre eux, au maximum, adhèrent d'emblée aux composantes que nous avons considérées comme étant les meilleurs indicateurs que nous possédons d'une conception organique (ou non mécaniste) de l'éducation." (Vie Pédagogique, Avril 81, p.32).

Nous laissons chacun tirer ses propres conclusions et nous recommandons de consulter cette étude. Ces courts extraits illustrent une situation de fait qu'il ne faudra pas ignorer.

Face à cette dimension, nous avons la Centrale des Enseignants du Québec qui les met en garde face au Livre orange du M.E.Q. Nous n'avons pas becoin de vous rappeler les dernières négociations où la C.E.Q. a complètement bloqué quand il fut question de l'intégration au niveau de l'entente nationale. Elle a même obtenu qu'aucun changement ne serait opéré sans qu'une nouvelle négociation ne porte sur ces points là. Il est donc évident que la Centrale voit d'un très mauvais oeil cette intégration proposée dans le Livre orange du M.E.Q., et il est même très clair qu'elle s'apprête à lui livrer une lutte énergique. Elle est tout aussi réticente face à la nouvelle mode des projets éducatifs.

Cette lutte est déjà amorcée dans la revue "Les dossiers C.E.Q." de Novembre 80 et qui s'intitule: "Le projet éducatif, l'offensive s'en vient ..."

Permettez-nous de citer cinq courts extraits de la C.E.Q. pour comprendre la dimension de la lutte à venir.

" C. Projet éducatif dont l'objectif y est strictement de camouffler des difficultés d'adaptatior et d'apprentissage sous le couvert de l'intégration à la classe régulière. Projet grâce auquel seules les finances et l'administration trouvent profit." (C.E.Q. p. A-3 Nov.80)

" E. Projet éducatif dont les propositions modifient méthodes et moyens, mais dont les résultats se traduiront par une surcharge de travail pour les ressources, sans que les étudiants n'en tirent vraiment profit." (C.E.Q. p. A-3 Nov. 80)

"Il reste clair cependant que l'objectif principal du projet éducatif local est d'assurer l'application du projet éducatif national présenté dans le Livre orange, en amenant des différents agents à s'approprier les finalités, les objectifs et les valeurs du Livre orange." (C.E.Q. p.3 Nov. 80)

" Il demeure également évident que tout projet éducatif connaîtra des résonnances sur l'une ou l'autre des conditions de travail." (C.E.Q. p.3 Nov. 80)

" La C.E.Q. n'a pas proposé de boycotter systématiquement le projet éducatif, mais elle a mis clairement en évidence les objectifs visés par le M.E.Q. Sous un discours qui invite le milieu à participer, se cache un projet qui recherche notre consentement aux coupures et au contrôle." (C.E.Q. p.4 Nov.80)

Nous croyons que ces quelques citations de la C.E.Q. parlent d'elles-mêmes et qu'il serait superflu de les détailler. Nous nous rendons bien compte cependant que tout ce processus sera surveillé étroitement par les instances syndicales et que les risques d'affrontement seront probablement supérieurs à nos attentes.

Suite à ces considérations nous nous proposons d'être un peu plus "théorique" dans ce chapitre des enseignants sachant très bien que chaque école est une entité particulière, visant différemment des conditions communes et ayant développé un climat particulier dans chacune d'elles. Certaines sont des milieux de lutte syndicale, d'autres sont des nids à innovation, d'autres sont imperméables au changement, etc, etc. Chacune pourra trouver dans les pages qui suivent des indications précieuses à respecter et une vitesse de croisière qui lui sera propre. Il serait très prétentieux de notre part de prétendre avoir trouvé l'instrument idéal mais nous croyons qu'une certaine théorie assez généraliste et empirique permettra à chacune de se situer et d'opter pour un changement personnel dans un projet d'école. L'analyse de chaque situation d'école permettra d'établir un échéancier réaliste en minimisant le plus possible les risques d'erreurs.

2.5.2 Les enseignants

Ils sont un important groupe d'intérêt en innovation et leur participation est un élément essentiel de réussite. Leurs innovations portent surtout sur des changements de programme, changements qui ne menacent ni le rôle, ni le statut des professeurs.

Il faut que chaque école soit le plus possible responsable de son propre travail, organise les études à son idée et adapte des méthodes d'enseignement que les professeurs adaptent eux-même aux besoins de leurs élèves. Ceci suppose qu'il faut donner aux professeurs un très grand sentiment d'utilité et trois conditions doivent être respectées.

A) Toute expérience nouvelle doit être menée avec les professeurs habituels là où ils enseignent d'habitude pour garder toute crédibilité.

B) L'expérience doit s'adapter aux professeurs tels qu'ils sont.

C) Une idée modeste et de petite envergure est bien plus susceptible de recueillir l'appui des professeurs qu'un ample projet nébuleux.

2.5.2.1 Enseignants et innovation:

Dans toute innovation, une condition essentielle est la formation d'une équipe de professeurs. Pour eux l'innovation ne peut être que collective. La force du groupe compense les incompétences individuelles et empêchent l'isolement. Grâce au groupe, les individus se complètent et s'équilibrent. Les lacunes des uns sont compensées par les atouts des autres et ceci permet une formation mutuelle indispensable. Ce phénomène a été remarqué partout, que ce soit en Europe ou en Amérique. Il ne faut jamais oublier qu'une pratique innovante met en péril la cohérence personnelle du novateur et entraîne un malaise plus ou moins profond. Pour échapper à l'isolement, il faut absolument le support d'une équipe.

Les novateurs sont ordinairement des gens qui critiquent les institutions et qui sont engagés politiquement. Ces composantes sont importantes et quasi constantes chez les novateurs. Par contre il faut aussi souligner qu'en règle générale les enseignants ont tendance à être conservateurs et craignent le changement n'ayant jamais quitté l'école eux-mêmes. En effet le passage d'élève à professeur pourrait être qualifié de promotion interne. Les enquêtes révèlent d'ailleurs que les meilleurs agents de changement sont ceux qui ont quitté l'école pendant un certain temps et y sont revenus par la suite. Enfin les changements s'opèrent plus facilement au primaire qu'au secondaire car les professeurs sont moins spécialisés.

2.5.2.2 Enseignants et le perfectionnement en innovation.

Les professeurs qui ont à vivre une innovation ont besoin d'une formation initiale indispensable qui doit devenir ensuite une formation continue. La méthode que l'on pourrait appeler formation en double piste est sûrement la plus recommandable. En effet, l'individu est simultanément impliqué comme formateur et comme se formant "donner à la formation des maîtres ce double aspect de réflexion collective et d'élaboration en commun d'un projet pédagogique (toujours provisoire d'ailleurs) c'est faire en sorte que les enseignants soient ensuite capables de modifier leur outil (l'école) en fonction de besoins nouveaux, de situations nouvelles." (Franco-Québécois p.67)

Ce style de formation ne vise absolument pas une super spécialisation des professeurs qui est un obstacle majeur dans l'innovation. Elle vise au contraire à faire disparaître cette super spécialisation, phénomène très répandu au secondaire. Il faut viser un enseignement global pour former un être humain capable d'apprendre à apprendre, capable et désireux d'étendre ses ressources intellectuelles et affectives dans tous les domaines de sa vie. L'enseignement dépasse donc l'acquisition de connaissances et de formation intellectuelle et devient très similaire aux notions de l'"Open éducation" des Etats-Unis.

La philosophie de l'"Open éducation" qui vise un développement intégral de l'enfant en respectant son rythme et ses aspirations se retrouve dans la plupart des écoles novatrices. La définition de Nyquest s'applique avec des modulations diverses. "Faire en sorte que chaque niveau de l'éducation soit centré sur la personne, sur le vécu, sur le questionnement, ouvert sur la communauté." (Franco-Québécois p. 122)

Il faut donc développer toutes les potentialités d'un enfant en lui offrant la possibilité d'apprendre à son rythme et de la façon qui lui convient le mieux. On se rend bien compte que tout ceci suppose l'individualisation de l'enseignement et ce type d'enseignement se retrouve dans presque toutes les écoles novatrices. C'est donc une remise en cause plus ou moins radicale des formations traditionnelles.

2.5.2.3 Besoins particuliers de perfectionnement du personnel enseignant.

Dans cette section nous allons tout d'abord traiter de la formation des enseignants à la participation de la gestion de l'innovation et en second lieu du soutien organisé pour exercer leurs fonctions.

La formation des enseignants sera basée sur les quatre fonctions suivantes:

1. Anticiper le changement

2. Choisir le changement

3. Planifier le changement

4. Implanter le changement

Cette formation doit porter sur les capacités nécessaires à développer chez les personnes et sur les connaissances qu'elles doivent acquérir.

1. Anticiper le changement

A) Il faudra développer la capacité de saisir la signification des événements quotidiens et les projets des personnes ou des groupes.

B) Développer la capacité d'établir régulièrement les liens entre les informations et les événements et de les interpréter en fonction de leur propre environnement pour déceler les tendances nouvelles.

C) Développer la capacité d'élaborer des solutions alternatives aux problèmes posés et développer divers scénarios d'avenir plus souhaitables à long terme.

Ceci suppose donc de développer la capacité d'analyser des situations, d'identifier des problèmes et leurs causes, de développer des problématiques et des solutions en tenant compte du plus grand nombre possible de facteurs. Les moyens utilisés peuvent être des cours formels, des séminaires de formation, des rencontres régulières avec des analystes de situation, par des revues ou des ouvrages sur les prospectives, etc...

2. Choisir le changement

A) Développer des attitudes positives, être plus sécures et plus discriminatifs vis-à-vis les changements proposés.

B) Favoriser l'auto-détermination pour choisir le changement désiré.

C) Développer les capacités de décider des moyens, des ressources et des stratégies pour favoriser l'acceptation du changement choisi.

Ces acquisitions pourraient être maîtrisés assez facilement par des jeux et des exercices de situation.

3. Planifier le changement

A) Connaître les méthodes de recherche et de planification pour les utiliser et faire interpréter les résultats de leur utilisation par d'autres.

B) Besoin de connaître l'ensemble des données pour planifier le changement avec le moindre risque d'erreurs (ressources disponibles, état de préparation des gens, etc.,)

Pour atteindre ces objectifs, il faut mettre à la disposition des professeurs les méthodes et les processus de planification et leur en montrer l'utilisation.

4. Implanter le changement

A) Connaître les processus et les stratégies de changement et apprendre à les utiliser en respectant la nature et les objectifs des changements visés.

B) Connaître la clientèle à qui s'adresse le changement ainsi que les incitations et les contraintes existantes.

C) Développer des habilités dans les communications, la participation et le dynamisme des groupes.

D) Evaluer sa propre action et ajuster constamment ses interventions face aux difficultés.

E) Développer des aptitudes à organiser, contrôler les activités de plusieurs personnes et faire naître une volonté commune dans l'organisation.

Ici il faut absolument développer une formation continue étant donné que les situations changent rapidement et que les besoins ne peuvent jamais être satisfaits complètement et définitivement.

2.6 Les P.N.E, des acteurs avec un rôle de soutien...

Lorsque l'on décide de porter un scénario à l'écran et encore plus lorsque c'est un film à thèse, on ne demande pas aux personnages secondaires de dépasser le rôle et le jeu de l'acteur principal.

Pour nous, l'intégration signifie qu'un trop grand nombre d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sortent et sont tenus à l'écart du "cadre aussi normal que possible."

Ce sont eux que nous voyons au centre de l'action comme personnages principaux parce qu'ils sont les premiers concernés. Le modèle et ses principaux paramètres nous les puisons chez HOBBS (1975) et sur une expérience vécue à l'école Victor-Doré pour handicapés physiques.

Le directeur d'école qui songe implanter l'intégration dans son milieu devra s'attendre à mener de front deux grands types d'activités: la venue dans son école d'une clientèle spéciale et l'entrée de nombreux et nouveaux spécialistes, dont il faut assurer l'intégration des services.

Trop souvent, l'observateur est-il porté, et avec raison, à voir ressortir l'autonomie et le cloisonnement de divers types de professions où les individus continuent de jouer aux bonzes qui refusent de descendre de leur piédestal et perpétuent l'utilisation du modèle prescriptif ou médical en éducation.

C'est vers une véritable interdisciplinarité que "l'école de demain" doit tendre. On se doit d'aller au-delà des batailles de rôles qui sont stériles pour les enfants qui sont placés au coeur de notre intervention. Lorsque l'on recherche une complémentarité, il faut viser la trans-disciplinarité. Ce n'est pas tant ce qu'il faut faire qu'il faut rechercher comme le "comment pouvons-nous le faire ensemble" sans se marcher sur les pieds.

Les différents types de personnels de nos écoles doivent apprendre à travailler ensemble avec ensemble. On devra, dans un premier temps "s'apprivoiser" et les confrontations seront nombreuses et c'est là le prix que l'on doit accepter de payer, c'est la rançon exigée par l'évolution des mentalités.

L'orchestration des différents services de l'école et l'intervention des parents est un aspect important dans l'implantation de notre objectif mais encore ici, il faut éviter de prendre les effets pour des causes.

Nous voulons clore ici cette courte discussion en rappelant une fois encore que: du travailleur social en passant par l'infirmière, le psychologue, le psycho-éducateur, l'enseignant, l'orthopédadogue et les autres travailleurs de l'enseignement on doit tendre à la concertation afin d'offrir à l'enfant une qualité optimale de services pour son meilleur développement.

2.7 Les parents

Si les parents ne s'impliquent pas ou peu, ce n'est pas par manque d'intérêt mais parce qu'ils n'ont souvent aucune possibilité d'avoir une influence sur le processus de prise de décision. L'innovation est considérée dans la majorité des cas comme une affaire de professionnels (administrateurs et enseignants) et les parents ainsi que les étudiants sont rarement considérés comme partenaires.

La participation des parents se limite presqu'uniquement à faire adopter des politiques dont la mise en oeuvre, déjà décidée par les administrateurs et les enseignants, est déjà commencée. Il est aussi à signaler que les parents ne voient aucun inconvénient à l'innovation pédagogique dans l'école si la fonction de l'école n'est pas modifiée. "L'école doit demeurer un instrument de sélection qui assure à leurs enfants un bon statut dans la vie." (O.C.D.E. p.230) Il est donc évident que leur influence est plutôt conservatrice.

Cette influence plutôt conservatrice des comités de parents est à notre avis un phénomène très répandu à la C.E.C.M. si on excepte quelques écoles telles que l'école Notre-Dame-Des-Neiges, l'école St-Luc et quelques autres qui s'adressent à une clientèle dont les parents sont fortement scolarisés et s'impliquent réellement au niveau de l'école du quartier. Ils sont conscients, actifs et éveillés; ils n'exigent pas moins qu'une école qui répond à leurs attentes et connaissent souvent intimement les personnes influentes qui peuvent faciliter l'avènement de changements désirés.

Un fait demeure, les parents se rendent de plus en plus compte qu'ils ont droit de regard sur ce qui se passe à l'école et qu'ils sont très écoutés par les élus du peuple, c'est-à-dire les commissaires. Cette prise de conscience est d'ailleurs heureusement fortement soutenue par les autorités gouvernementales puisqu'en définitive c'est eux qui ont à défrayer le coût de l'éducation et nous savons tous combien ce service public diminue nos chèques de paie.

Nous croyons que nous arrivons actuellement à une réelle démocratisation de l'enseignement où nous verrons les premiers intéressés, soit les parents, venir voir, vérifier et contrôler les deniers publics qui ont toujours été confiés aveuglément aux spécialistes de l'enseignement. Les parents sont de moins en moins convaincus que

leurs enfants obtiennent cent pour cent du dollar qu'ils doivent débourser et sont aussi de moins en moins convaincus que les discours des spécialistes en place sont les remèdes à tous les problèmes de l'enseignement public.

Il faudra donc dorénavant faire une place de choix aux parents et leur accorder un droit de parole et un droit de regard qu'ils ont toujours eu implicitement sans savoir l'utiliser vraiment. En 1978, Pierre Angers le soulignait et nous nous permettons de le citer. " Sans doute, l'application de ce principe suppose des changements profonds des structures et des mentalités et ce n'est pas le défi le moins lourd d'un projet d'innovation que de s'attaquer à transformer et à ouvrir dans les faits cette dimension fermée de l'école devenue une réserve de professionnels. Pour permettre aux parents de fournir au projet une collaboration profonde, l'équipe du projet devra offrir aux parents des services, des occasions de rencontre, des séminaires d'études, des salles d'ateliers où ils puissent travailler entre eux, puis avec les maîtres et les enfants." (Angers p. 63)

Ces considérations ont pris des dimensions nouvelles aves les lois 30 et 71. Elles sont passées du souhaitable à la consultation obligatoire. Dans les quelques pages qui suivent nous essaierons de faire ressortir les éléments majeurs de ces deux lois qui obligent les directeurs d'écoles, les directeurs régionaux et la C.E.C.M. au niveau central à consulter les parents sur des points bien précis. Ces deux lois ont un impact sûrement aussi grand que la loi 71 concernant les directeurs d'écoles. N'étant pas juristes de professions nous vous demandons de voir dans cette analyse qu'une étude très partielle de ces deux lois.

2.7.1 Loi 30

Cette loi a tout d'abord changé la date des élections des comités

d'école. Dorénavant, ils seront élus le ou avant le 20 mai de chaque année au lieu du 15 octobre. Ceci permettra évidemment qu'ils soient consultés avant le début de l'année. Cette loi oblige aussi le directeur d'école de procéder à une nouvelle élection entre le 1er et le 15 octobre pour l'élection des représentants des nouveaux arrivants dans l'école.

Cette loi statue aussi une chose qui se faisait déjà à la C.E.C.M. soit l'obligation pour le comité régional de déléguer au moins deux représentants au comité central, un pour l'élémentaire et un pour le secondaire.

Cette loi crée deux postes au Conseil des commissaires et à l'Exécutif de la Commission pour deux représentants des parents qui sont deux membres du Comité central. Nous n'avons pas, à notre avis, besoin de beaucoup d'imagination pour se rendre compte de l'importance que l'on accorde aux parents. Exception faite du droit de vote et du droit de participer à la nomination des commissaires à l'Exécutif ou au conseil scolaire le l'île, cette loi confère les mêmes droits, pouvoirs et obligations à ces deux représentants que ceux reconnus aux commissaires. Il faut aussi souligner que ces deux représentants sont membres d'office de l'Exécutif du Comité central.

Ce sont à notre avis les points majeurs de la loi 30. Elle donne, sans équivoque, une place importante aux parents, place qui leur revient de droit, et ce qui est plus important, cette place fait maintenant partie de la juridiction.

2.7.2 Loi 71

Cette loi que nous avons analysé précedemment du point de vue du directeur d'école, nous l'analyserons maintenant sur les points qui

touchent directement les parents. Ces points sont la consultation obligatoire des parents par l'école (art. 51.1) la consultation obligatoire des parents par la commission scolaire (art. 52.1) et l'institution d'un conseil d'orientation dans l'école (art. 54.1 à 54.10).

Puisque nous visons toujours une intégration de tous les enfants à l'école du quartier par un projet éducatif qui favorisera l'individualisation de l'enseignement, rappelons-nous que dans les droits, pouvoirs et fonctions du directeur d'école selon l'article 32-4 les points suivants sont spécifiés:

1- Le directeur s'assure que l'école se donne une orientation propre ou un projet éducatif.

2- Le directeur informe le comité d'école sur l'ensemble des services offerts par l'école.

3- Le directeur voit à ce que les parents soient régulièrement informés sur les progrès de leurs enfants et sur les services éducatifs offerts par l'école.

4- Le directeur favorise l'établissement d'un conseil d'orientation.

Rappelons-nous aussi que l'école est définie (art. 32.1) comme une institution à l'activité de laquelle participent les élèves, les enseignants, les autres membres du personnel et les parents.

Suite à la consultation sur le Livre vert, les parents ont réclamé la consultation obligatoire. Cette demande est concrétisée maintenant (art. 51.1) dans une politique qui ouvre largement le champ de la consultation.

ARTICLE 51.1

Chaque année, avant le début de l'année scolaire le comité d'école doit déterminer parmi les objets suivants ceux sur lesquels il doit être consulté.

1- Les orientations propres à l'école;

2- Le projet éducatif et son contenu;

3- Les modalités d'application du régime pédagogique;

4- Le choix des manuels scolaires et du matériel didactique pour les matières qu'il précise;

5- Le choix des activités éducatives qui nécessitent un changement à l'horaire régulier des élèves ou un déplacement de ceux-ci à l'extérieur de l'école;

6- La règlementation relative à la conduite des élèves;

7- La détermination des critères pour l'engagement du directeur ou du directeur adjoint de l'école.

8- Les modalités d'intégration, dans le milieu scolaire, des enfants éprouvant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage;

9- Les mesures de sécurité pour les élèves.

10- Le choix des activités non comprises dans les programmes d'études.

Lorsqu'il s'agit de la fermeture définitive de l'école ou du statut de l'école, au sens de règlements du comité catholique ou du comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, le comité d'école doit être consulté.

Nous nous permettons de vous rappeler que l'article 8 pré-cité est sans équivoque face à l'orientation que nous avons retenue.

Outre cet article, la C.E.C.M. a aussi sa propre politique de consultation obligatoire des parents par l'école qui porte sur onze questions.

1- Les orientations de l'école.
2- Les règlements de l'école.
3- Le budget de l'école.
4- Les structures de participation des parents dans l'école.
5- L'organisation des dîners au primaire.
6- L'organisation des visites éducatives.
7- Les demandes monétaires pour activités étudiantes.
8- L'achat de cahiers d'exercices.
9- La photographie des élèves.
10- L'éducation sexuelle.
11- Les interétapes mobiles.

Nous nous rendons compte que les parents ont maintenant une importance accrue au niveau de l'école et qu'il sera maintenant très difficile d'essayer de les considérer comme deuxième violon au niveau de l'organisation de l'école.

Cette importance locale s'étend au niveau de la commission scolaire (art. 52.1) et est définie par dix question au sujet desquelles la commission scolaire est obligé de consulter le Comité central des parents.

ARTICLE 52.1

Chaque année, avant le début de l'année scolaire, le comité de parents doit déterminer parmi les objets suivants ceux sur lesquels il doit être consulté:

1- Les objectifs propre à la commission scolaire;

2- Le critère et le mode de répartition des élèves dans les écoles;

3- Les critères du choix des manuels scolaires et du matériel didactique;

4- Le rythme d'implantation des nouveaux programmes d'études;

5- La politique d'intégration dans le milieu scolaire, des enfants éprouvant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage;

6- La politique de maintien ou de fermeture définitive d'une école;

7- La politique relative aux activités non comprises dans les programmes d'étude;

8- Les activités de formation destinées aux parents par la commission scolaire ou la commission régionale;

Nous tenons à souligner toutefois qu'obligatoire dans les articles 51.1 et 52.1 ne veut pas dire automatique. Un choix doit être fait par les deux comités ci-précédemment mentionnés et cette politique n'empêche aucunement une consultation facultative.

Cette loi 71 permet aussi l'institution d'un conseil d'orientation dans l'école. Proposé dans le Livre vert annoncé dans le Livre orange, ce conseil d'orientation est sanctionné le 21 décembre 1979 par la loi 71.

Le conseil d'orientation a pour but de regrouper tous les agents de l'école pour faire œuvre commune. Il assure la participation des élèves, des parents, du personnel de l'école et de la Commission à la réalisation du projet éducatif dans chacune des écoles.

Ce conseil d'orientation doit regrouper tous les agents du projet éducatif de la façon suivante:

A) Le directeur de l'école est président du conseil. S'il n'y a pas de directeur, ce sera la personne responsable de l'école.

B) Trois parents sont nommés par le comité d'école.

C) Deux enseignants élus parmi les enseignants de l'école.

D) Un représentant du personnel non-enseignant élu par ses collègues.

E) Dans le cas d'une école secondaire, deux élèves du deuxième cycle du secondaire élus par les élèves de l'école.

F) Le commissaire ou un parent désigné par la commission scolaire.

La mise en place d'un conseil d'orientation ne peut se faire sans le demander à la commission scolaire car elle et elle seule peut l'autoriser. Une telle demande exige l'accord de trois groupes d'agents soit le directeur, les parents et les professeurs. L'accord de ces trois groupes

est absolument indispensable; la mise en place et le fonctionnement du conseil en dépendent. Il faut noter aussi que ni le M.E.Q., ni la C.E.C.M. ne peuvent obliger une école à avoir un conseil d'orientation.

Pour mieux comprendre l'impact des conseils d'orientation, nous nous permettons de le comparer au comité d'école au niveau de la composition, du mandat, du caractère et des fonctions.

A) Composition

Dans le comité d'école nous avons des parents élus par l'ensemble des parents de l'école.

Dans le comité d'orientation tous les agents de l'école sont représentés soit la direction, les parents, les professeurs, le personnel non-enseignant (personnel de soutien) et les étudiants pour les écoles secondaires.

B) Mandat

Le comité d'école a pour but de succiter la participation et d'exercer une influence sur l'activité éducative de l'école.

Le comité d'orientation doit définir les orientations de l'école et préparer un projet éducatif. Tout en favorisant la coordination entre tous les agents, il doit suivre la réalisation du projet éducatif et en faire l'évaluation.

C) Caractère

Même si le comité d'école est obligatoire au niveau de la loi, il est exclusivement consultatif.

Le conseil d'orientation est consultatif mais il partage aussi certains pouvoirs de décision du directeur de l'école.

D) Fonctions

Le comité d'école suscite la participation et fait des recommandations à la direction de l'école.

Le conseil d'orientation détermine les orientations propres à l'école, participe à l'élaboration du projet éducatif, voit à sa réalisation et en fait l'évaluation, favorise la coordination entre tous les agents. Il doit de plus faire des règlements relatifs à la conduite des élèves, faire des règlements pour l'utilisation des locaux de l'école et faire des règlements pour sa régie interne. Il doit de plus faire des recommandations, à la demande de la commission scolaire, en vue de prévenir des différents au sein de l'école; faire des recommandations, à la demande de la commission scolaire, sur les critères de renvoi des élèves de l'école; enfin, faire des recommandations à la commission sur l'implantation de nouveaux programmes d'études.

Nous nous rendons bien compte qu'en parlant de conseil d'orientation, nous parlons de gestion participative. Il nous semble bien évident que l'intégration de tous les enfants dans une école de quartier par l'individualisation de l'enseignement ne se fera pas de la même façon dans une école avec un conseil d'orientation en place que dans une école où ce comité n'existe pas.

Tout projet éducatif devra dorénavant tenir compte du rôle des parents que nous venons de vous détailler par une législature. Les parents seront de plus en plus présents dans les écoles et il deviendra de plus en plus difficile de les placer devant des états de fait. N'oublions jamais que même sans pouvoirs apparents, ils sont souvent beaucoup plus puissants que beaucoup de personnes en autorité. Ils ont le privilège d'être très écoutés.

2.8 Les étudiants

Ce sujet étant traité sous le chapitre de l'enfant, nous nous contenterons de très brèves considérations à ce niveau.

A travers son projet éducatif, l'école devra être une réponse aux droits de l'enfant tel que mentionné dans le Livre orange. Deux énoncés de la Loi du ministère de l'Education soulignent ces droits.

" Attendu que tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité..." (**Ecole Québecoise**, p.16).

" Attendu que les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants." (**Ecole Québécoise**, p.16).

Il est donc nécessaire et indispensable que l'enfant soit le premier servi lorsque nous parlons d'intégration et d'individualisation de l'enseignement. Avant d'opérer tout changement, il faudra s'assurer que tous les enfants visés directement ou indirectement obtiendront un mieux-être réel et leur assurer une plus grande qualité de services. Tous et chacun devront y trouver un mieux-être, ceux que l'on intègre et ceux qui sont déjà dans l'école du quartier. Ce souci doit être primordial et il serait absolument inacceptable que les uns ou les autres soient pénalisés de quelque façon que ce soit. Chacun a droit à un enseignement de qualité et personne ne peut être sacrifié car, à ce moment là, nous irions contre la Charte des droits et libertés de la personne adoptée par l'Assemblée Nationale du Québec en juin 1975. La Déclaration des droits de l'enfant le spécifie bien d'ailleurs.

"Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité des chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société." (Livre orange p. 16)

Un enseignement de qualité, un enseignement qui respecte le rythme de chacun des enfants, une égalité de chances et un milieu de vie le plus naturel possible sont à notre avis des points majeurs à respecter. Ces priorités sont reconnues par le Ministère de l'Education et dans la revue Informeq de Novembre 80 M. Guy Perreault le soulignait clairement. Nous nous permettons de souligner deux courts extraits qui appuient ces dires.

" Tous les élèves ont droit à l'éducation. Les élèves en difficulté exigent des interventions, des techniques que tous les enseignants ne peuvent posséder. Cependant, tous les enseignants doivent être sensibilisés aux difficultés qu'éprouvent certains élèves afin de pouvoir les accepter inconditionnellement." (Informeq Nov.80 p. 5)

" Si elles veulent que l'école soit vraiment un milieu de vie, les directions d'écoles devront reconnaître, dans leur projet éducatif, des droits égaux aux élèves en difficulté qui auront leur place à l'école avec tous les autres enfants. Même les administrateurs scolaires, a ajouté M. Guy Perreault, devront fournir les services éducatifs spéciaux qu'exige cette clientèle particulière et ne pas hésiter à en faire des priorités, le cas échéant." (Informeq Novembre 80 p. 7)

2.9 Conclusion

Nous venons de dresser et d'étudier la carte des principaux acteurs et sans vouloir faire de l'écographie il est cependant nécessaire de percevoir certaines dimensions réflétées par le jeu des facteurs et des acteurs.

L'école X et son quartier ne sont pas sans histoire et les normes du groupe lui servent à maintenir son équilibre. Un nouveau directeur par exemple, dans un quartier populaire n'entame habituellement pas son nouveau mandat par des réformes. Alors, pourquoi ne le fait-il pas, sinon qu'il souhaite connaître autant le milieu école que le quartier?

Nous ne pourrons pas dans le cadre de cette présente étude décrire tous les éléments qui donnent à un milieu sa couleur locale. La C.E.C.M. s'étend sur presque tout le territoire de l'Île de Montréal et les différences socio-géographiques entre certains de ces quartiers sont aussi grandes qu'entre deux villes bien distinctes.

Nous avons, en étudiant les principaux facteurs, attiré l'attention sur l'âge, l'ancienneté, la formation et les niveaux de qualification de nos personnels. Ajoutons à ceux-là, l'importance de découvrir, identifier les différents leaders ou "vedettes" du groupe et à cela n'oublions pas de nous interroger et de scruter le milieu afin de savoir si des évènements majeurs se seraient produits dans l'environnement et qui risqueraient d'influencer la réalisation de nos objectifs.

Le stratège qui scrute la carte du terrain où doit se déployer la stratégie est forcé de constater que l'objectif la traverse comme en un plan en coupant et recoupant les lignes de force des acteurs, des facteurs et un milieu physique donné. Les points d'intersections seront

ces zones où la véritable stratégie puise son authenticité et sa force dans la capacité de négociation. A un moment, ce seront des inconvénients à contourner, ailleurs on fera valoir des avantages, on rassurera en donnant des garanties, des choix pourront être faits et ils auront été prévus.

C'est peut-être en analysant ces zones de négociations que l'on évitera le somnambulisme de la stratégie car les longs tâtonnements sont toujours néfastes dans un processus de changement. Ils minent les intérêts et les énergies de tous.

Nous ne voudrions cependant pas laisser entendre par ces propos que nous rejetons l'étapisme. Bien au contraire et sans vouloir dogmatiser, nous le recommandons. L'exemple de la restructuration de la C.E.C.M. est trop près de nous et cela dans tous les sens pour que nous ne tentions pas d'y trouver un modèle.

TROISIEME PARTIE
SOUTIEN: UNE PRIORITE

3. Soutien à l'innovation

3.1 Besoin d'un soutien organisé pour toute l'équipe-école.

Ce soutien organisé sera concrétisé par un besoin de communication et par le besoin d'aide-technique.

A) Besoin de communication

Il est primordial d'éviter l'isolement en innovation et c'est pourquoi il est si important de faciliter tous les moyens possibles pour mettre en commun, échanger, avoir du " Feed-back ", être écouté, être stimulé.

B) Besoin d'aide-technique

Cette aide technique aidera pour analyser des situations, pour accélérer le processus de prise de décision, pour planifier, faire évoluer et trouver les stratégies adéquates, pour évaluer et trouver les résultats et enfin pour corriger et adapter les interventions.

3.2 Soutien en termes de techniques et d'instrumentation.

A) Instruments adéquats

Il faut des instruments adéquats pour conduire l'expérience avec rigueur et en assurer la qualité (instruments de perception des besoins, instruments d'évaluation, etc.)

B) Instruments techniques

Il faut des techniques de travail (animation, perfectionnement du personnel, gestion des ressources, etc.) Ces instruments et techniques de travail sont très connus mais exigent une aide extérieure telle qu'un conseiller en gestion.

Il faudra évidemment qu'une politique d'ensemble soit élaborée pour assurer la formation continue des personnels scolaires à la gestion de l'innovation et l'organisation d'un soutien à leurs

activités et cette politique de soutien devra être adaptée aux différents personnels en cause.

3.3 Recherche et développement, Soutien structuré de l'innovation.

Il est absolument indispensable qu'il y ait une liaison étroite entre ceux qui disposent des ressources (régional, central) et ceux qui participent au changement. Cette liaison devra être dynamique, vivante et organique. Il faudra prévoir des moyens qui permettent la rencontre et le dialogue entre ceux qui disposent des ressources et ceux qui sont appelés à les utiliser. Des personnes bien formées dans les relations humaines, dans la connaissance des ressources disponibles et dans le processus d'innovation devront établir ces liaisons, les entretenir et les faire évoluer.

Il est extrêmement important que les personnes et les groupes promoteurs d'expériences novatrices semblables puissent se rencontrer. Ces rencontres doivent être organisées non seulement au niveau local ou régional mais aussi dans les régions éloignées si des expériences similaires y sont vécues. Il faut créer des réseaux de contacts, rationnaliser les mouvements et les déplacements des personnes, aménager des modes d'échange pour éviter l'éparpillement des efforts de chacun.

Il est très recommandé de développer des centres régionnaux. Cette responsabilité reviendrait de droit aux bureaux régionnaux du M.E.Q.

Le but de ces centres serait évidemment de soutenir les personnels scolaires dans leurs recherches et leurs expériences novatrices en fournissant toutes les ressources existantes qui pourraient les aider et en établissant des contacts avec d'autres groupes qui vivent des expériences semblables. Ces centres fourniraient aussi des moyens de formation dans la prévision, la décision, la planification et l'implantation de l'innovation. Ils offriraient un support qui permettrait à la recherche de devenir une dimension intégrée à tout projet d'innovation.

Ces centres devraient aussi aider à intégrer les innovations dans un contexte plus large soit le changement de l'environnement social pour devenir une perspective de développement et une modification du milieu lui-même.

Les conseillers ou les personnes-ressources du centre régional de l'innovation interviendraient à la demande des agents de changement situés dans les écoles ou les régions. Ils offriraient aussi divers services de soutien. Leur travail s'accomplirait à partir des projets ou des expériences de changement des personnes ou des groupes. Ils seraient des soutiens des initiatives des milieux en premier lieu. Ils respecteraient ainsi la particularité des projets éducatifs locaux.

Ils devraient aussi établir des relations étroites avec les autres centres régionnaux d'innovation pour promouvoir des communications entre les expériences semblables et établir des réseaux d'échanges et d'informations.

Ils constitueraient le lien avec les responsables provinciaux et établiraient des séminaires régionaux de formation à la gestion de l'innovation en utilisant au maximum les expériences, le matériel de travail et les ressources de la région.

Les décisions concernant les innovations dépendant en grande partie des professeurs, il faut donc développer le professionnalisme chez eux. Même si la participation des professeurs est un facteur clé qui garantit le succès des expériences pédagogiques, il ne faut toutefois pas que cette participation entraîne la disparition des autres participants possibles à savoir les parents et les étudiants.

3.4 Les agents de développement et la formation.

Critères au niveau des moyens de formation

Les moyens de formation, quels qu'ils soient doivent être

pensés en fonction des quatre critères suivants.

1. Les moyens de formation doivent être bien adaptés et accessibles à chacun.

2. Les moyens doivent être présents dans chacune des régions scolaires, à chacun des niveaux et à chacune des équipes-écoles.

3. Les procédures d'utilisation doivent être assouplies pour qu'elles soient accessibles à tous dans les heures normales de travail.

4. Les temps de formation doivent être prévus pour les équipes de travail et les agents de formation présents.

QUATRIEME PARTIE
TERRAIN D'ACCUEIL ET DIFFUSION

4. Terrain d'accueil et diffusion de l'innovation

4.1 Terrain d'accueil

Lorsque nous parlons de terrain d'accueil face à un changement de cet ordre nous devons tenir compte desquatre composantes importantes.

1. Les réactions des usagers, usagers personnifiants enfants et parents.

2. Les réactions des professeurs chargés d'incarner le changement proposé. Leur participation est indispensable comme il a été souligné précédemment.

3. Les réactions des gestionnaires locaux. C'est ici que nous faisons appel au directeur d'école, l'élément le plus important, puisque ce changement devra s'opérer au niveau de l'école dans un projet éducatif.

"Dans cette perspective les leaders du groupe, jouent un rôle capital. Notre mission a été très frappée par l'importance des directeurs d'école dans les secteurs anglais rénovés. Leur compétence, leur valeur humaine, leur tolérance et leur ouverture constituent une des pièces maîtresses de cette stratégie de changement." (Franco-Québécois p.174)

4. Les réactions de l'opinion publique, du groupe social concerné pour une large propagation. Ici encore, c'est un élément très important pour assurer le succès.

Une fois ces conditions préalables réalisées, la survie du changement proposé n'est pas nécessairement assurée. D'autres conditions devront encore être respectées. Tout changement notable suppose le

support d'une équipe éducative cohérente. C'est une dimension fondamentale commune à toutes les expériences observées. " Aventure individuelle, l'innovation est aussi une aventure de groupe; une des conditions de survie des innovations réside dans la composition et le dynamisme de l'équipe des éducateurs." (Franco-Québécois p. 184)

Cette équipe doit être stable. L'équipe doit de plus être en présence du concepteur, du novateur; ce relais est garant du dynamisme. Ce concepteur, ce novateur devra être le directeur d'école puisque nous préconisons un projet éducatif. L'éducateur ne peut plus être individualiste. Il doit redéfinir son rôle par rapport aux élèves, aux autres professeurs, aux parents.

L'élément déterminant qui soutient toute cette mécanique de survie d'une innovation semblable est la clarté, le degré de formalisation, la cohérence du projet novateur à réaliser.

"Quantitativement, cela veut dire trouver la taille optimum de l'expérience novatrice; taille de l'établissement mais surtout du réseau novateur quand il ne s'agit pas d'une école unique. Qualitativement, cela implique une définition des dimensions prioritaires et de la planification du processus de changement dans le temps." (Franco-Québécois p. 184)

Au niveau du personnel enseignant, les professeurs qui veulent innover font face à deux problèmes majeurs.

1. La convention collective où la définition des tâches est devenue tellement détaillée pour ne pas dire exagérément minutieuse.

2. L'école elle-même, son climat, son fontionnement. Lorsqu'il existe un climat d'uniformité dans l'école, quiconque ne s'y conforme pas vit obligatoirement dans un climat d'hostilité. En effet, ses élèves dérangent, posent des problèmes lorsqu'ils changent de classe, deviennent des marginaux. L'enseignant de son côté vivra la réprobation

de certains de ses collègues, de certains parents qui feront alors pression sur la direction de l'école. De plus, il ne faut pas oublier que le système actuel donne rarement de l'aide et du support à celui qui veut innover.

Le climat se personnifie par le leadership, par la participation à la décision, par l'aptitude à résoudre des difficultés et par l'ouverture vis-à-vis des problèmes et des individus.

Il n'est pas nécessaire que tous soient d'accord sur les objectifs et les moyens préconisés. Les conflits font partie de l'innovation et ils sont même le coeur de tous les projets innovatifs. Il ne faut pas oublier non plus qu'il n'y a pas de relation nette entre la liberté d'innover dont jouit une école et le type d'innovation qui y prend place. Si le climat n'est pas propice, l'innovation a peu de chance de survivre même si on lui consacre toutes les priorités nécessaires.

4.2 Diffusion du changement

Pour évaluer les chances de propagation du changement désiré, il faut tenir compte de la nature du changement et de son rapport avec le terrain d'accueil. Il est évident que plus le changement est étendu, plus la résistance sera forte. Cette dimension est donc très importante lorsqu'on veut innover dans une commission scolaire aussi vaste que la C.E.C.M. et on se rend vite compte des difficultés qui surgiront. Pour généraliser un changement, nous devons avoir au départ un très large consensus et à ce moment là évidemment le changement devient le système établi.

Ce large consensus ne peut se produire s'il n'avantage pas les professeurs et les étudiants. Il faut que tous les agents sentent un mieux être. " Une innovation aujourd'hui a d'autant plus de chances de se propager qu'elle permet aux élèves et aux éducateurs de progresser avec plus de plaisir et plus d'intérêt." (Franco-Québecois p. 166)

Cette affirmation du Conseil Franco-Québécois est aussi confirmée dans le Projet Educatif de l'Ecole du ministère de l'éducation qui vient de paraître.

"Cela signifie que bien qu'il ait comme finalité le développement de l'élève, le projet éducatif est caractérisé par le développement de chacun des individus qui y participe. L'observation des projets éducatifs permet d'affirmer qu'il y a une étroite relation entre la possibilité que les individus y voient de se développer et leur engagement dans le projet, de même qu'entre leur développement réel et le maintien et l'accroissement de leur participation." (Le projet éducatif de l'école p. 15)

Nous croyons que ces deux citations illustrent bien l'importance de bien préparer le terrain avant l'intégration de tous les enfants dans l'école de quartier appuyée par l'individualisation de l'enseignement. Ce changement ne se réalisera sûrement pas sans une longue et minutieuse préparation et sans l'appui inconditionnel de tous les personnels visés. Si ces conditions ne sont pas réalisées, nous ne croyons pas que la survie d'un tel changement soit possible sinon rentable.

Pour conclure sur le directeur d'école, nous nous permettons de citer un texte tiré de la brochure, Le Projet Educatif de l'Ecole, document récent du ministère de l'éducation qui confirme bien tout l'importance que nous lui accordons.

" Pour faire émerger et assurer le développement d'un projet éducatif, les agents locaux d'éducation se regroupent le plus souvent autour du directeur de l'école. Il occupe dans l'école un poste clé qui le place au centre des dynamismes du milieu. De plus, la loi lui confie une responsabilité particulière en regard du projet éducatif." (Le projet éducatif de l'école p. 63)

"Il s'assure que l'école se donne une orientation propre ou un projet éducatif (Loi 71, article 4-32.4, paragraphe 1)"

Sa participation à la planification, à la réalisation et à l'évaluation de l'action de l'école est primordiale et repose sur sa compétence dans des domaines comme la communication, l'animation, l'organisation, la coordination et l'analyse-évaluation. Il assume en outre la responsabilité de:

- soutenir l'engagement des différentes personnes impliquées dans le projet éducatif;
- développer des moyens et des attitudes qui favorisent la participation des divers agents;
- contribuer à créer un climat d'accueil et de respect où chacun puisse se faire entendre;
- développer des mécanismes d'identification des besoins du milieu;
- aider les différents partenaires à tracer les orientations de l'école;
- faire en sorte que soient reconnues les diverses compétences et qu'elles contribuent à répondre aux besoins et aspirations du milieu;
- veiller à l'intégration des différents partenaires dans les activités de gestion du projet éducatif;
- veiller au respect des droits de chaque groupe d'agents et au maintien des réseaux de communication et d'information;
- transmettre l'information nécessaire au respect des lois, règlements et politiques du Ministère et de la commission scolaire.
- ...

CINQUIEME PARTIE

L'INTEGRATION

5. L'INTEGRATION A LA PORTE DE L'ECOLE X

Le livre "orangé" du MEQ et son annexe pour ne pas le qualifier d'appendice, concernant la politique de l'enseignement à l'enfance en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, ont tenté d'afficher les couleurs ministérielles tout en laissant le soin du mélange à chacune des commissions scolaires.

Le directeur de l'adaptation scolaire au MEQ, M. Guy Perreault, dans une interview qu'il accordait à la revue INFORMEQ de novembre 1980, reprenait l'échantillon et après un bref brossage d'idées, réétalait sensiblement le même coloris puisé dans les deux sources ci-haut mentionnées, lesquelles avaient tiré leur gabarit sur le rapport COPEX MEQ (1976).

En parallèle avec ces politiques gouvernementales, d'autres étaient émises concernant l'organisation de l'école et tel que nous le mentionnions précédemment, certains aspects ont été renforcés en prenant force de lois sanctionnées par l'Assemblée Nationale. Pour aller de pair, une abondante littérature est entrée dans nos écoles depuis le début de l'automne 1980 et le sujet majeur traitait du "PROJET EDUCATIF" et du "conseil d'orientation" de l'école.

Tout au long de l'exposé qui précède, nous avons laissé poindre la silhouette du "projet éducatif" qui devait devenir le médium qui véniculerait la stratégie d'implantation de l'intégration à l'école de quartier de la clientèle en difficulté (...).

C'est principalement à cause du caractère participatif de ce dernier que nous choisissons de suivre la démarche qu'il préconise et non pas à cause d'une prétendue facilité qu'on voudrait y voir. La démarche que l'on y découvre est celle d'un long cheminement qui ne s'effectue pas toujours sur le "chemin du roi" couvert de beaux pavés.

Nous croyons suffisamment aux forces créatrices du milieu pour que nous ne craignions pas d'afficher notre optimisme devant ce qui s'annonce devoir être une réconciliation des intervenants en éducation et parce que nous partageons l'idée de Descartes: "Aucune chose ne change que par la rencontre des autres". (Prospectives, fév.-avril 1978).

Les étapes de la mise en chantier que nous nous préparons à livrer, le seront dans le même esprit que nous les avons perçues et recueillies en lisant la documentation qui nous est parvenue et nous ne voulons pas poursuivre d'autres fins que d'allumer des balises le long d'une piste qui conduit au développement intégral et optimal d'un enfant.

En cela, nous sommes convaincus de demeurer dans les limites de ce que le MEQ définit dans son plan d'action à l'article 3.5.2: "Aucun modèle unique ne saurait lui être imposé, puisque la responsabilité d'un développement autonome est propre à chaque milieu". (Ecole Québécoise, MEQ 1979).

Enfin, tel que nous nous proposons de l'aborder à la fin de notre exposé, nous croyons que l'école doit devenir le siège de l'entreprise négociatrice, amalgame d'autorité, entente et négociation parce que: "C'est en encourageant le plus grand nombre de personnes à prendre des initiatives et à assurer des fonctions formelles ou informelles de leadership, c'est en rendant ces fonctions ouvertes, en les valorisant et en les récompensant que l'on peut vivifier le corps social". (Crozier, M. et Friedberg, E., 1977).

SIXIEME PARTIE
Le projet éducatif: Médium idéal

6. LE PROJET EDUCATIF ...

6.1. Quelques rappels.

Nous ne chercherons pas à inventer une nouvelle définition du projet éducatif parce que celle énoncée dans le livre "orange" possède selon nous tous les éléments que l'on pourrait souhaiter y retrouver.

> "Le projet éducatif constitue une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concerté des parents, des élèves de la direction et du personnel entreprend la mise en oeuvre d'un plan général d'action." (Ecole québecoise, MEQ (1979))

Un autre document diffusé par le MEQ à l'automne 1980, ajoute ceci à la définition d'origine:

> "Une école qui se donne un projet éducatif, c'est une école qui assume son processus de développement, qui se meut dans un certain sens, qui, d'un mouvement volontaire et conscient, agit de manière à améliorer constamment la qualité de son intervention dans le développement des élèves." (Le projet éducatif de l'école, MEQ, (1979))

Quelques lignes plus loin et dès le début de ce guide on juge bon de faire la recommandation suivante:

> "Le caractère collectif du projet éducatif ne s'acquiert pas automatiquement dès le début du projet. C'est graduellement que tous les agents s'impliquent dans le projet éducatif." (ibid. p. 14, MEQ 1979))

Cette très brève allusion à l'étapisme, placée en début du guide devra être gardée en mémoire par tous ceux qui se préparent à suivre cette route et leur permettra de ménager la mécanique que l'on risquerait d'épuiser par une trop grande hâte.

C'est également à cause de ce qui suit que nous choisissons le projet éducatif comme véhicule de l'implantation de l'intégration de la clientèle en difficulté (...).

"Le projet est éducatif pour tous ceux qui y participent. Cela signifie que, bien qu'il ait comme finalité le développement de l'élève, le projet éducatif est caractérisé par le développement de chacun des individus qui y participe." (Le projet éducatif, MEQ 1979).

Le document que nous venons de citer à quelques reprises mérite d'être lu, du moins par tous ceux qui veulent se lancer dans cette entreprise et nous attirons l'attention plus particulièrement sur le contenu des pages 39 à 69. Le texte y est aéré bien qu'incisif et constitue une bonne synthèse des rôles des agents du P.E. (projet éducatif) aussi bien que sur les rôles du MEQ et des commissions scolaires.

Essayons maintenant au fil des lignes qui vont suivre, de voir la trame, les idées directrices de ce "construit social" tel que le nomme M. Crozier en désignant la coopération. Quittons pour quelques instants le terme tellement à la mode: la décentralisation pour rejoindre la pensée de J. Grand'Maison, cité par Marthe Henripin et qui décrit le sens à donner au projet éducatif:

"Mouvement ascendant d'affirmation et de promotion de l'unité locale". (GRAND'MAISON, J. dans HENRIPIN, M. PROSPECTIVES - fév. (1978))

6.2. LE PROJET EDUCATIF EN ACTION

6.2.1. L'EMERGENCE

L'implantation d'un projet éducatif à l'intérieur duquel on retrouvera de nouvelles valeurs comme l'intégration de la clientèle en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage ou une autre comme la conception de la nouvelle société québécoise qui entre plus à fond, avec cette nouvelle décennie, dans un stade postindustriel où l'école devient "un lieu privilégié de la promotion communautaire", ne peut se faire spontanément.

Dans la plupart des cas, le besoin et le désir de se mettre en projet éducatif à l'école X, seront ressentis au début par à peine quelques individus ou par un groupe restreint d'agents. Il s'agira alors de faire partager ce besoin et ce désir par la collectivité. C'est à ce niveau qu'entre en scène l'acteur principal, l'agent de changement numéro un: le directeur d'école car d'après la loi 71, n'est-il pas dit que: "le directeur d'école s'assure que l'école se donne une orientation propre ou un projet éducatif"?

Nous avons déjà fait remarquer que un ou des éléments externes à l'école pouvaient servir d'éléments déclencheurs. Pour nous, c'est l'énoncé de politique du MEQ qui nous sert d'assises.

C'est au stade de l'émergence que l'agent principal procèdera à une analyse stratégique qui lui permettra d'identifier les acteurs qui interviendront, interagiront car dès lors que l'on parle d'interaction et de coopération, on doit immédiatement penser influence et on se retrouve confronté au POUVOIR, dimension inéluctable de l'action sociale.

Cette première opération d'analyse fournira à l'agent de changement les données préalables pour évaluer le potentiel de changement qui règne dans son milieu. Pensons un instant aux difficultés pour ne pas dire l'impossibilité de lancer une innovation pendant un conflit de travail.

Pour que naisse un projet éducatif, il faut, bien sûr qu'il y ait un besoin mais bien plus encore, faut-il qu'un climat de confiance règne entre les intervenants de ce milieu.

6.2.2. LA PHASE PREPARATOIRE

Après s'être interrogé sommairement et puisé ses sources d'information au coeur de l'empirisme du quotidien sans négliger les apports scientifiques, l'agent principal, bougie d'allumage du projet éducatif, peut lancer plus à fond sa machine.

Disons avec Lebrun et Massé que nous atteignons la "phase d'exploration, d'acclimatation, de conscientisation". (LEBRUN et MASSE, INFORMATION nov. 1980, p.26).

Le véhicule que nous dirigeons traversera souvent des terres arides. Plusieurs des facteurs préidentifiés poindront à l'horison. A un moment, le climat ou esprit de l'école influencera. A un autre, c'est la compétence qu'il faudra se donner pour surmonter certaines difficultés de départ comme par exemple la capacité de travailler en groupe et de bien communiquer. Il ne faudra pas craindre d'avouer que l'on n'est pas un "omnibus" bourré de tous les talents. Si des ressources externes s'avèrent nécessaires dès la phase initiale, il vaut mieux respecter les lois de l'équilibre en faisant appel à l'extérieur que de bâtir sur de l'instable et voir l'édifice s'écrouler à la moindre "secousse interne".

6.2.3. L'INTEGRATION DU CONCEPT

La phase d'émergence et la phase préparatoire servent de tremplin à celle de l'intégration du concept de projet éducatif. Un vocabulaire commun s'est développé et tous parlant sensiblement le même langage, on risque moins la "tour de Babel".

Le concept n'est plus la propriété exclusive du MEQ, de la CECM ou de la région administrative et encore moins celle du directeur. Dorénavant, il appartient à tous bien qu'encore sous une certaine forme de régence du directeur d'école qui pourra s'associer "certains pairs du royaume", plus ouverts, mieux sensibilisés que d'autres. Dans certains milieux ce pourrait être un ou des parents, un chef de groupe, si nous sommes dans une école secondaire, un ou des P.N.E. etc...

Ils deviendront à leur tour, des promoteurs, une sorte de relais informel auprès des autres acteurs du système "école de quartier".

Il est cependant impérieux que le consensus soit fait au niveau de cette équipe de base car il deviendrait périlleux de se lancer si on se retrouvait dans une situation de désiquilibre provoqué par un désaccord ou un manque d'information.

Cette première équipe aura comme premier mandat d'aller chercher l'expression des attentes de tous les partenaires de l'école, de tous les clients du projet éducatif.

6.2.4. L'EXPRESSION DES ATTENTES

Tous les agents promoteurs ne devront ménager, ni leurs échanges, ni leurs réflexions et encore moins leur temps afin de rechercher cette concertation "vitale" au projet et qui permettra au milieu de se faire entendre.

La stratégie utilisera à ce stade les questionnaires qui permettent de rejoindre un grand nombre de clients. Le lecteur pourra en trouver un modèle dans la publication du MEQ intitulée: "L'ECOLE CATHOLIQUE EN PROJET: guide de mise en route - MEQ 1980".

Nous avons, en plus, reproduit en annexe un autre modèle utilisé dans une école de banlieue de Montréal. Autant l'un comme l'autre, ils ne sont cités qu'à titre d'exemple et non comme modèles à reproduire intégralement car chaque milieu a ses propres caractéristiques.

Des organismes comme le C.A.D.R.E. ou l' E.N.A.P. pour n'en citer que deux pourraient être utilisés comme "conseil". Les bureaux de l'Evaluation et de l'Informatique pourraient peut-être également remplir pleinement leur rôle de service si on faisait appel à eux.

Au delà du questionnaire, il ne faudra pas oublier que nous ne sommes pas encore véritablement en piste. L'on en est qu'à une certaine forme de rôdage du moteur. Les rencontres, les ateliers que l'on tient, alimentés par une information de base dénuée de longs termes techniques qui risquent d'en perdre plus d'un, sont encore d'une grande pertinence.

L'information et la rétro-information du milieu ne seront jamais du superflu ou des étapes à escamoter si notre mode de développement se veut un processus collectif de recherche d'amélioration.

6.2.5 LA CREATION DE L'EQUIPE DE DEVELOPPEMENT: le comité du projet éducatif

Quelques tours de la piste permettent d'en évaluer les écueils, les virages en aiguilles et l'état de la chaussée tout en fournissant une bonne idée de la résistance et de l'état de la mécanique en général. On peut par surcroît être champion conducteur mais on devra toujours pouvoir compter sur une bonne "écurie" au puit de ravitaillement.

La réalisation du projet éducatif n'est peut-être pas une course contre la montre mais elle a quelque chose de la course d'endurance dans le sens de la nécessité d'être bien instrumenté et de pouvoir compter sur une équipe prête à alimenter la machine et fournir de précieux conseils au pilote.

HOWARD et BRAINARD (1975) nous renseignent sur les principales caractéristiques de l'équipe de développement et nous nous en inspirons pour livrer les suivantes:

- une équipe ouverte dans le sens que ce n'est ni un groupe sélect et restreint. La participation y est libre et flexible... quiconque le désire, peut s'en retirer ou s'y joindre.

- la communication y est franche et ouverte;

- on y recherche le consensus comme on le prône aux autres;

- c'est le groupe qui entretient les relations avec l'extérieur;

- c'est elle qui recueille et voit à consigner la littérature concernant le projet éducatif et ses sous-objectifs;

- elle évalue régulièrement son efficacité et son mode de fonctionnement;

- elle demeure toujours sous la tutelle du directeur d'école parce qu'ainsi en a-t-il été prévu par la loi 71.

LEBRUN et MASSE (1980) suggèrent que le COMITE DU PROJET EDUCATIF soit composé de sept membres incluant le directeur. Nous acceptons cette idée du nombre de participants mais nous nous éloignons des deux auteurs en recommandant la formule qui suit:

- présidence au directeur d'école
- deux parents délégués par le comité de parents de l'école
- deux professeurs délégués par le comité de participation
- un professionnel non enseignant
- un représentant du personnel de soutien

La formation de ce comité demeure la responsabilité du directeur et il n'est pas question dans ce cadre-ci d'associer son rôle à celui d'un conseil d'orientation.

Nous avons déjà annoncé certaines tâches, certaines responsabilités qui pourraient être confiées à ce comité. Ce qui importe vraiment dans la mise sur pied d'un tel groupe de travail, c'est d'expliquer clairement et sans détour ce que l'on attend de chacun à savoir; une saine représentativité des participants car ce n'est pas une tribune politique où chacun cherche à y mener une bataille de pouvoir. On devra également insister sur la disponibilité des membres car les réunions se tiendront la plupart du temps en dehors des heures de cours, des recherches de littérature seront nécessaires et des rencontres de personnes ressources souvent disponibles qu'en soirée, obligeront d'allonger les journées de chacun.

Une fois mis en place, il appartiendra au comité de se prendre en main et d'établir ses règles de procédure tout en tenant compte de ce qui avait d'abord été établi par la direction de l'école.

6.2.6. LA PHASE DE DEVELOPPEMENT

Le document du MEQ (1980) intitulé: "LE PROJET EDUCATIF DE L'ECOLE", à l'article 7.2 éclaire très bien le sens que nous nous efforçons de donner à notre démarche lorsqu'il affirme:

> "Bien qu'il n'existe pas de manière uniforme de procéder, bien qu'il n'y ait pas de démarche idéale, cette phase de développement du projet éducatif recouvre toujours les trois dimensions suivantes:

- la dimension planification
- la dimension réalisation
- la dimension évaluation."

L'action de l'école ne va pas sans lignes directrices et afin de les établir, à la manière de l'architecte qui interroge son client pour mieux connaître ses attentes avant de se mettre à sa planche à dessins, on devra chercher à savoir, à avoir une bonne connaissance de la situation que peut nous livrer une analyse institutionnelle dont les résultats viendront épouser les premières constatations faites par le directeur d'école dans son analyse stratégique.

Cette phase comporte habituellement trois grandes étapes: le choix d'un modèle d'analyse, l'identification de la situation actuelle puis la situation désirée. Elle portera sur des activités précises plutôt que sur des rêves ou une masse de situations plus ou moins hypothétiques. Elle tiendra compte des besoins exprimés et des contraintes déjà identifiées dans l'analyse stratégique.

Les modèles d'analyse sont nombreux et les firmes conseils ont chacune développé le leur.

Nous rejoignons une fois de plus LEBRUN et MASSE (1980) dans leur choix du modèle de l'analyse institutionnelle proposé par CADRE, (1976) parce qu'il permet à l'école une auto-évaluation systématique et aide l'institution à mettre au point des instruments d'analyse sur ses secteurs primordiaux.

Les deux auteurs disent à cet effet:

> "Une entreprise d'analyse institutionnelle se révèle opportune quand on doit prendre des décisions importantes pour la vie et le fonctionnement d'une institution, que ce soit au niveau de la planification, de la structuration, de l'IMPLANTATION (1), ou de l'évaluation. Elle se révèle pertinente dans tout contexte d'évolution ou de CHANGEMENT."

(1) Les majuscules sont de nous.

Il nous semble opportun de signaler qu'il n'y aura peut-être pas qu'un seul besoin d'analyse institutionnelle car les besoins naissent de la manifestation des attentes et du choix des priorités. Ce type d'analyse permettra d'identifier les variables pertinentes et les rapports dynamiques qui les lient les unes aux autres, dimensions qui apparaissent comme tellement importantes à SCHULTZ et SLEVIN (1975) dans leur théorie sur le changement.

Cette démarche d'analyse ne doit jamais se faire à la "sauvette" et encore moins à l'aveuglette. On doit en premier déterminer le plus clairement possible, ce que l'on veut améliorer ou changer et par la suite, ce qu'on attend de l'information pour nous permettre de prendre les décisions qui s'imposent.

Dans le cadre du projet éducatif, creuset par lequel nous avons déjà choisi de faire passer notre entreprise de changement, l'analyse sera liée à la stratégie d'implantation.

C'est l'équipe, le comité du P.E. (projet éducatif) qui tout en s'associant des personnes venant de CADRE par exemple, doit procéder à l'établissement d'un devis qui guidera l'identification et la séquence des opérations à mener. En quelques mots que l'on a l'habitude d'entendre, c'est établir: Qui fait quoi? Quand? Comment? Pourquoi?

On pourrait jouer aux illusionnistes en voulant laisser croire que tout le travail sera fait par le comité du projet éducatif mais la nature même de la fonction de directeur d'école et soulignons-le une fois de plus, tel que précisé par la loi 71, nous obligent à répéter que bon nombre d'activités, reliées aux fonctions d'analyse, lui seront dévolues.

CADRE. (1976) établit dans son "GUIDE DE MISE EN ROUTE", sept étapes et nous vous les livrons à titre informatif plutôt qu'indicatif ou prescriptif.

1. Identification d'une problématique.
2. Détermination des objectifs.
3. Choix d'une approche pertinente.
4. Choix d'un modèle de cheminement.
5. Choix de techniques et d'instruments de mesure.
6. Confection d'un calendrier d'opérations.
7. Rédaction d'un devis opérationnel.

Cette dernière étape consistera à consigner en quelques pages:

a) la problématique ;
b) les objectifs ;
c) l'approche choisie ;
d) le modèle de cheminement ;
e) les techniques et les instruments ;
f) le calendrier ;

CADRE (1976)

Notons finalement qu'un tel document constitue un excellent instrument pour la rétro-action, la rétro-information et surtout pour l'auto-évaluation, processus toujours essentiel à l'évolution.

6.2.7. LA DIMENSION REALISATION DU PROJET EDUCATIF

Nous ne saurions mieux exprimer la nature de cette dimension que ce qui en est dit à l'article 7.2.2. du document du MEQ (1980) "LE PROJET EDUCATIF DE L'ECOLE".

"(...) la conduite concrète d'actions individuelles et collectives qui, dans le sens de décisions prises, visent:

— à faire acquérir les connaissances, les habiletés et les comportements souhaités;

-- à augmenter la qualité de l'éducation qui se fait à l'école
-- à dépasser même les seuils de développements prévus.

Ainsi:

-- l'élève, le plus consciemment et volontairement possible, s'instruit, apprend à être autonome et responsable, communique, cherche, crée, écoute, répète, mémorise, s'exprime...
-- l'enseignant invente ou choisit des situations d'apprentissage, prépare du matériel didactique, informe, aide, encourage, analyse, évalue, partage, organise, cherche, permet, favorise, acquiert de nouvelles habiletés
-- le parent s'informe auprès de son enfant et de l'école, encourage, participe à l'évaluation des activités, acquiert de nouvelles connaissances, s'implique, pratique les valeurs que tous entendent privilégier
-- le personnel non enseignant analyse, informe, oriente, assure un environnement adéquat, anime, soutient
-- le directeur organise, encourage, coordonne, gère, évalue, s'assure que les choses se font et que les problèmes trouvent des solutions, communique avec la commission scolaire, rend compte des activés à son équipe et aux autorités
-- tous, de la façon la plus consciente, volontaire et cohérente possible, par des gestes quotidiens exécutés dans le sens des orientations qu'ils ont définies ensemble, prennent progressivement en charge toute l'intervention de l'école et assument la responsabilité éducative qu'ils veulent ainsi se donner. ("Le Projet Educatif de l'Ecole, MEQ 1980, p.76).

6.2.8 LA DIMENSION EVALUATION: Evolution continue

Pas plus en regard du projet éducatif qu'en situation de classe doit-on faire de l'évaluation pour le simple plaisir de la chose. Ce n'est jamais une fin en soi. Elle doit porter sur l'ensemble de l'action de l'école:

-- le développement des connaissances, des habiletés et des attitudes des élèves
-- les activités pédagogiques, scolaires et parascolaires
-- le climat de l'école

-- les rapports entre les groupes et les agents
-- l'utilisation de l'environnement et du milieu socio-culturel
-- la formation et le développement des promotteurs et des clients du projet éducatif.

C'est au comité du P.E., sous l'autorité et l'orientation de la direction de l'école, que revient la tâche de se munir des instruments appropriés pour mesurer l'évolution, le développement du projet éducatif. Ce seront les ajustements qui ressortent de l'évaluation qui permettront au projet d'être en constante adaptation, d'être la source où chacun puise ce qui est nécessaire à son développement maximal, son plein épanouissement.

SEPTIEME PARTIE

Conclusion

L'ECOLE, UN PROJET EDUCATIF, UN CHANGEMENT...UNE NEGOCIATION!

L'école de quartier est cette entité sociale de plus en plus transpercée par son milieu et l'opinion publique. La révolution tranquille des années 60 n'a pas réussi à rompre la carapace de l'isolationisme dans lequel elle s'était enfermée.

Depuis les trois ou quatre dernières années, elle s'ouvre tranquillement au monde qui l'entoure. Quelques poètes y verraient facilement une analogie avec la rose du "Petit Prince" de A. de St-Exupéry qui "s'habillait lentement, ajustait un à un ses pétales" et qui "ne voulait apparaître que dans le plein rayonnement de sa beauté". Elle veut séduire "son public" mais de par le fait même, elle s'ouvre, s'expose à la critique. Elle a perdu son étanchéité en devenant de moins en moins l'affaire de spécialistes.

L'école est devenue un bien de consommation pour tous en se démocratisant et de ce fait, elle est de plus en plus un objet de contestation.

A peine sortie de sa phase de narcissisme née avec le rapport Parent des années 60..., voilà qu'en 1979, on lui demande de vivre au rythme de la société en lui édictant son régime de vie à travers des plans d'action et des lois qui doivent lui éviter toutes les déviances possibles. Il est donc normal que l'école veuille plaire, qu'elle joue de charme, qu'elle courtise en voulant projeter la meilleure et la plus belle image qui soit.

Elle se doit cependant de dépasser ce stade de la bonne entente pour atteindre celui de la négociation entre toutes ses parties.

La direction de l'école, investie de pouvoir en vertu d'une loi, doit tenir compte de ses publics (enseignants, professionnels, parents, clientèle, etc...) dans ce qu'elle offre. Elle se doit de composer avec ces "contre-pouvoirs" et il serait plus exact de parler de négociation.

L'avenir de l'école de quartier est encore incertain et il faudra encore différencier bien des choses, bien des rôles et en étudier tous les aspects.

Le changement dans l'école de demain ne réside plus dans l'art de convaincre mais dans celui d'analyser et comprendre les situations dans lesquelles elle se retrouve plongée.

Rappelons-nous que ce changement en éducation, c'est un nouveau jeu qui demande une redistribution des cartes où la nouvelle mise ne tolère plus le "bluff" car il risque de coûter beaucoup trop cher.

Le réformateur de l'école, c'est celui qui accepte les enjeux du projet éducatif, c'est celui qui accepte de négocier le négociable en ne prétextant pas toujours la résistance au changement mais en s'attardant à l'analyse de ses propositions lorsque ses projets de réforme semblent marquer le pas ou ne sont pas acceptés d'emblée.

Enfin, l'école en projet éducatif est une école en changement négocié parce que mieux adaptée à la réalité sociologique et psychologique de la société québécoise de 1981 ...

Il est impensable de parler de projet éducatif sans faire appel à une analyse stratégique. Cette analyse stratégique devra faire référence à une analyse institutionnelle d'envergure, aux politiques du ministère et de la C.E.C.M., au milieu physique, au milieu humain, au milieu sociologique, à de nombreux facteurs internes et externes ainsi qu'à tous les acteurs qui interviennent dans une institution scolaire. Cette analyse permettra de comprendre une situation donnée à un moment donné dans un contexte connu. Il n'est pas question de découvrir une recette miracle qui s'appliquera à toute la C.E.C.M. Chaque école a son identité propre et son vécu collectif dans une communauté donnée. Cette analyse permettra à chaque école de trouver son orientation et de construire un projet éducatif en fonction de l'intégration à l'école du quartier des enfants que l'on a malheureusement exclus.

Cette démarche d'analyse doit partir de la réalité et comprendre globalement ce que les différents faits de l'intégration produiront dans un contexte donné.

Comme le rappelle Claude Paquette, il faudra respecter trois grandes périodes dans ce processus. Il y aura tout d'abord la période d'émergence où s'effectuera une analyse situationnelle: vécu antécédent des partenaires, valeurs, orientations pédagogiques, principes d'action. Suivra la période de développement où s'effectuera l'analyse des actions entreprises et les effets du projet. Enfin, il y aura la période de maintien où le vécu est analysé ainsi que les contraintes qui émergent tout au long du développement.

Cette analyse permettra au novateur, au concepteur de bien identifier les facteurs et les acteurs qui interviendront dans son projet éducatif. Ce projet éducatif visant entre autre l'intégration des enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage à l'école de quartier, nous nous permettons ici de rappeler les facteurs que nous avons retenus comme prioritaires.

Un premier facteur à considérer est sûrement L'Enoncé de politique et le Plan d'action du M.E.Q. Nous pouvons sûrement le qualifier de mesure incitative qui obligera à court terme toutes les écoles à se doter d'un plan d'intégration.

Un second facteur, que nous jugeons extrêmement important est constitué par les différentes mesures législatives récentes qui semblent être reliées au Plan d'action du ministère en le concrétisant dans des obligations bien précises; elles donnent sûrement aux mesures incitatives de ce dernier, un mordant très significatif. Ces lois doivent être présentes à l'esprit du novateur et nous insistons particulièrement sur la loi 24, la loi 9, la loi 101, la loi 71 et la loi 30.

Un troisième facteur sera le contexte syndical. Les conventions collectives sont de plus en plus détaillées et minutieuses et laissent très peu de place à des situations de changement ou à des zones de négociation qui demandent toujours des énergies supplémentaires pour en assurer le succès. Nous nous permettons de rappeler que la convention collective est chatouilleuse au niveau du perfectionnement obligatoire, que la C.E.Q. se promet d'intervenir face à l'intégration prônée par le ministère et que les coupures récentes du M.E.Q. ne sont sûrement pas des mesures qui faciliteront

la réalisation de l'intégration.

La décentralisation est un facteur très important aussi. Combien de fois, pour ne pas dire toujours, avons-nous décentralisé les responsabilités sans fournir les ressources nécessaire pour les assumer. Est-ce que décentraliser voudrait dire plus de responsabilités et de travail sans aucun ajout de personnel; cette définition semble pourtant bien refléter la réalité: la loi 30 et la loi 71 confèrent de nouvelles responsabilités et immédiatement après on coupe les mesures de soutien pour compresser les budgets. Faire plus avec moins semble être la nouvelle devise du M.E.Q. tant au niveau budgétaire qu'au niveau du personnel.

Un autre facteur important lorsqu'on envisage un changement de l'envergure de l'intégration est le perfectionnement nécessaire. Ce perfectionnement est indispensable mais nous devons considérer qu'il s'adresse à des gens qui sont saturés de perfectionnement et qui ont atteint un âge qui les rend très réticents à de telles mesures. Le personnel vieillit à la C.E.C.M. et la moyenne d'âge est fort élevée. La convention collective précise d'ailleurs que le perfectionnement obligatoire doit se donner à l'intérieur des heures normales de travail. Concilier toutes ces données sera sûrement un défi de taille à relever.

Par contre nous croyons qu'il est utopique de penser "intégration" et "individualisation" sans organiser un perfectionnement adéquat et des mesures de soutien appropriées.

Il faudra aussi reconsidérer le mode de gestion des écoles. On ne peut penser à un projet éducatif sans la participation de tous les acteurs de ce changement soit les professeurs, les professionnels non enseignants, les parents, les étudiants, les organismes locaux et les instances supérieures. Cette approche devra être dynamique et demandera sûrement des ajustements majeurs de chacune des parties.

Nous ne pouvons pas ignorer aussi le milieu où sera implanté le changement. Il serait utopique de croire que les gens de St-Henri aborderont le problème de la même façon que les gens de Montréal-Nord. Il serait tout aussi utopique de croire qu'un tel changement pourra être envisagé, de la même façon dans une école où la revendication est la monnaie courante d'échange entre les partenaires et une école où la bonne foi et le support mutuels font partie des moeurs.

Le contexte architectural sera aussi un facteur à considérer, particulièrement si nous songeons à la loi 9. Est-il pensable et rentable d'accueillir des handicapés dans une bâtisse datant du début du siècle et qui n'a aucunement été pensée en fonction de cette clientèle. Quels investissements la C.E.C.M. est-elle prête à faire pour respecter le projet éducatif de l'école du quartier? Qu'adviendra-t-il des super-investissements consacrés aux écoles Victor-Doré et Mgr Charbonneau?

Nous devrons aussi penser au personnel auxiliaire nécessaire à l'accueil et au bon fonctionnement des enfants suivant leur handicap propre. Plusieurs auront besoin d'une aide spéciale en personnel spécialisé et on risque fort de se faire dire que le nombre ne peut absolument pas justifier un tel ajout de personnel dans l'école X du quartier Y.

Est-il possible de penser que le Réseau des écoles spéciales pourra encore superviser adéquatement sa clientèle qui sera dispersée aux quatre coins de la Métropole sans un ajout de personnel assez considérable. Il serait difficile d'envisager un tel changement sans qu'on ait la chance de puiser à cette source d'information et les ressources du réseau seront sûrement indispensables pour la période de transition que supposera un tel changement.

Nous tenons à mentionner aussi les contraintes organisationnelles telles que le transport et ses horaires inflexibles, le matériel spécialisé indispensable, etc...

Enfin nous croyons que la diffusion de l'information sera extrêmement importante pour permettre la participation de tous les agents du milieu et pour faire de l'école une institution présente au quartier et qui se préoccupe des attentes des gens de ce même quartier.

Cet ensemble de facteurs qui ont été détaillés dans les pages précédentes est loin d'être exhaustif et l'analyse institutionnelle de chaque école en révélera sûrement de nombreux autres tout aussi importants. Le but est d'éveiller et d'attirer l'attention des futurs agents de développement sur ce point crucial de l'élaboration de la stratégie de changement.

Même si les facteurs nous semblent très importants, nous croyons que les acteurs seront encore plus déterminants dans l'intégration des enfants par un enseignement individualisé. Nous l'avons dit et nous le répétons, le directeur de l'école sera l'élément le plus important au niveau des acteurs.

Toute la responsabilité du projet éducatif lui est confiée par la loi 71 et c'est lui qui devra voir à la mise sur pied et à la bonne marche de son projet éducatif avec tous les participants concernés. Il devra aussi faire en sorte que la motivation de tous et chacun sera aussi forte que le défi lui-même. Ce n'est pas une mince tâche et les directeurs en sont très conscients. Il n'y a pas que les enseignants qui ont une moyenne d'âge assez élevée. Les directeurs ne font pas exception à la règle. Nous devons bien nous rendre compte actuellement que nous demandons aux directeurs d'écoles d'intégrer une clientèle qu'ils ont eux-mêmes sortie des écoles, conseillés par les mêmes spécialistes qui demandent maintenant de les intégrer. Le moins qu'on puisse dire c'est que la situation est quelque peu cocasse.

Les directeurs ne sont pas sans savoir que l'individualisation de l'enseignement touche directement à la pédagogie et que leurs professeurs sont très chatouilleux à ce sujet. Nous croyons fermement que les directeurs ne sont pas prêts actuellement à un tel changement et qu'il faudra les préparer soigneusement si nous ne voulons pas vivre des échecs cuisants et malheureux. On ne peut tenter une telle expérience sans s'assurer du succès et ce succès dépendra d'abord des directions d'école.

Il faudra donc s'assurer de zones négociables, leur procurer les compétences particulières indispensables par un perfectionnement adéquat de façon à atténuer une méfiance compréhensible face à un projet éducatif de cette envergure. Nous rappelons que nous n'avons pas le droit de nous tromper avec cette "nouvelle" clientèle car c'est elle qui a le plus de besoins étant donné ses handicaps et ses retards pédagogiques parfois importants. Mais il faudra aussi s'assurer que la clientèle dite "normale" de

ces écoles ne souffrira pas de la situation. Tous ont droit à un enseignement de qualité et le nouveau projet éducatif devra leur assurer cette qualité.

Les directeurs d'école auront la responsabilité de promouvoir et d'instaurer un tel projet éducatif mais ce sont les professeurs qui auront à la vivre quotidiennement et leur participation est évidemment indispensable. Bien fou celui qui oserait imposer un projet éducatif qui n'est pas accepté par les professeurs; c'est un suicide assuré. Par contre nous croyons que beaucoup de profesneurs seront réticents de voir arriver cette nouvelle clientèle. Cette clientèle est inconnue de la majorité d'entre eux et ils sont très conscients qu'ils devront encore une fois s'astreindre à du perfectionnement pour s'outiller convenablement. Lors de la dernière négociation provinciale, ils ont réussi à obtenir le droit d'être exemptés de perfectionnement obligatoire sauf si ce perfectionnement a lieu durant leurs heures normales de travail. Est-ce que les périodes d'interétapes suffiront à donner ce perfectionnement.

Rappelons aussi que nous avons affirmé sans équivoque qu'une telle intégration n'est pensable que si nous optons pour l'enseignement individualisé. Nous parlons beaucoup dans les écoles de l'enseignement individualisé mais dans la très grande majorité de celles-ci l'enseignement qui s'y dispense est collectif. Nous demandons donc aux professeurs un examen en profondeur de leur enseignement et une nouvelle philosophie pédagogique. Le défi est de taille et nous ne sommes pas assurés que les enseignants sont prêts à se remettre en question aussi fondamentalement.

D'autres acteurs doivent aussi faire partie de nos préoccupations. Pensons d'abord aux parents qui ont des attentes particulières et qui sont extrêmement présents par la loi 30 et la loi 71. Que dire aussi des étudiants qui ont droit à un enseignement de qualité axé sur une formation globale et non seulement sur des acquisitions de connaissances en fonction du marché du travail. Rappelons-nous enfin que beaucoup de professionnels auront aussi à intervenir et qu'il sera nécessaire de former des équipes multi-disciplinaires pour coordonner tous ces acteurs.

Un tel projet éducatif supposera de plus que des mesures de soutien soient envisagées par les instances supérieures. Des personnes ressources, une littérature adéquate et une collégialité des expériences similaires seront sûrement nécessaires aux novateurs et ces ressources devront être disponibles à tous et chacun sur demande. Ces ressources devront être disponibles tant au niveau de l'implantation, du vécu que de l'analyse du projet éducatif.

Finalement et quitte à nous répéter, soulignons que l'individualisation de l'enseignement et l'intégration de la clientèle en difficulté ne peuvent se penser et encore moins devenir réalité sans que l'on ait remis en question tout le vécu de l'école, passé en revue son identité qui trouve son entité dans un contexte géographique et socio-psychologique.

Préparer et faire vivre un projet éducatif dans une école demandera plus que du savoir faire. On devra comme on vient de le rappeler, faire appel à des ressources extérieures et le défi de ce projet sera de guider tous les intervenants dans le même sens afin que les finalités et les objectifs de

l'école se réalisent.

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

OUVRAGES GENERAUX:

ALLEN, John Ellis, The adoption of innovations and the personnality of the superintendent of schools, Ann Arbor, Michigan University Microfilm, 1969, 201 p.

ANGERS,Pierre, Ecole et innovation. Montréal, Editions NHP, 1978. 268p.

BENNIS, Warren G., KENNETH, D. BENNE, and CHIN, R., The planning of change 2ed., Holt, Rinehart and Winston, Montréal, 1969, 627p.

CALLENBACH, Ernest, Ecotopie, Edition, Etincelle, Montréal, 1977, 322p.

CHALVIN, Dominique, L'entreprise négociatrice, Dunod entreprise, Paris 1978, 235p.

CROZIER, Michel, et FRIEDBERG, Erhard, L'acteur et le système; les contraintes de l'action collective, Edition du Seuil, Paris, 1977, 436p.

FORTIER, Claude et GIRARD, Mathieu, Les buts institutionnels: instrument d'identification, (l'analyse institutionnelle) CADRE, Montréal, 1977

GINGRAS, Paul E., et GIRARD, Mathieu, L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer, (l'analyse institutionnelle) CADRE, Montréal, 1975, 48p.

HOBBS, Nicholas, The future of children, Jossey-Bass Publishers, San-Francisco, 1975, 339p.

HOWARD, Eugene, R., et BRAINARD, Edward,A., How school administrators make things happen, Parker Publishing Co., New-York, 1975, 216p.

JOHNS, E., A., The Sociology of Organisation Change, Permagon Pree, Oxford, 1973 pp 33-56.

LIVIAN, Yves Frédéric, Comment mener une réorganisation; la conduite du changement dans l'entreprise. Paris, Dunod entreprise, 1978, 154p.

LUCIER, Pierre, Guide pour la mise en route de l'analyse institutionnelle. CADRE, Montréal, 1977, 46p.

OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Etudes de cas d'innovation dans l'enseignement, Paris, Organisation de Coopération et du développement économique, 1973

PAQUETTE, Claude, Le Projet Educatif, Les Editions N.H.P., Victoriaville, 1979, 173p.

SCHUMACHER, E., F., Small is beautiful (version française) Paris, édition Le Seuil "points" 1978, 320p.

SCHULTZ, Randall, F., et SLEVIN, Dennis, P., Implementing operations Research, Management Science, Randall F. Schultz, Dennis P. Slevin edition, 1975, 334p.

TESSIER, Roger, et TELLIER, Yvan, et al., Changement planifié et développement de l'organisation; théorie et pratique. Montréal, Editions de l'IFG, 1973, EPI Paris.

TESSIER, Roger, TREMBLAY, Bernard, NOREAU, Jean-Jacques, L'Evolution d'une stratégie de changement. L'étude de l'entreprise de changement SEMEA dans l'enseignement élémentaire québécois. Montréal, Editions de l'IFG, 1970, 263p.

C.O.P.I.E., Conseil Franco-Québécois pour la prospective et l'innovation en éducation (1976) ECOLE DE DEMAIN? Edition H.M.H., 1976.

PUBLICATIONS DU MEQ

L'ECOLE QUEBECOISE S'ADAPTE A SON MILIEU, Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, Editeur officiel du Québec 1980, ISBN 2-250-00912-6, Bibliothèque Nationale du Québec, 133p.

L'ECOLE QUEBECOISE, Enoncé de politique et plan d'action, MEQ 1979, Bibliothèque Nationale du Québec, L'Editeur officiel du Québec. MEQ, 7879-415. 49-1070.

L'ECOLE QUEBECOISE, Enoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, MEQ, troisième trimestre 1978. Editeur officiel du Québec, MEQ 1978.

L'EDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE AU QUEBEC, Rapport du groupe COPEX, Première et deuxième partie, MEQ 1976. Bibliothèque Nationale du Québec, 7677-406, Code 49-1018.

INFORMEQ, MEQ, Numéro 51, Novembre 1980, Dossier: 80801-645, Code: 52-1046 (2) titre de l'article de René Labrecque: Projets pilotes: solution aux problèmes de l'adaptation scolaire. (Entrevue avec le directeur du Service de l'Adaptation scolaire: Guy Perreault).

VIE PEDAGOGIQUE, Numéro 12, Avril 1981, Direction générale du développement pédagogique en collaboration avec le Service général des communications, MEQ, Québec 1981, ISSN 0707-2511, Dossier 80-81-966, Code 12-2056.

MEQ, LE PROJET EDUCATIF:

L'ECOLE CATHOLIQUE EN PROJET. MEQ 1980, Guide de mise en route d'un projet éducatif. ISBN 2-550-01011-6. Bibliothèque Nationale du Québec, deuxième trimestre 1980. 79-80-1628, Code 32-1021.

SE PRENDRE EN MAIN POUR LES ENFANTS, Le projet éducatif de l'école. Des écoles se mettent en route. Que font-elles? Marthe HENRIPIN et Gilles AYOTTE. ISBN 2-550-00789-1, Troisième trimestre 1980, Bibliothèque Nationale du Québec.

LE PROJET EDUCATIF QUEBECOIS, MEQ 1980. Jean PROULX. ISBN 2-550-00780-8 Bibliothèque Nationale du Québec, premier trimestre 1980. 7980-1614, Code 50-2049.

LE PROJET EDUCATIF DE L'ECOLE, Bibliothèque Nationale du Québec. ISBN: 2-550-01333-6. Service général des communications MEQ, 8081-428; code: 51-3689.

REFLEXIONS SUR LE PROJET EDUCATIF DE L'ECOLE. MEQ 1980. Document rédigé par Régent FORTIN. Bibliothèque Nationale du Québec, deuxième trimestre 1980. ISBN 2-550-00786-7. 7980-1646, code: 28-1403.

LE PROJET EDUCATIF DANS QUELQUES ECOLES PRIMAIRES. MEQ 1980. Bibliothèque Nationale du Québec, ISBN: 2-550-00750-6. MEQ 7980-1535, code: 28-1391.

Autres:

LE CONSEIL D'ORIENTATION DE L'ECOLE. QUOI? POURQUOI? COMMENT? Direction Générale des réseaux, MEQ 1980. Bibliothèque Nationale du Québec. ISBN: 2-550-01110-4. 20 mai 1980. MEQ 8081-357; code: 51-3660.

REVUES:

DIMENSIONS. Revue pédagogique de la C.E.C.M., publiée par le Bureau des relations publiques de la C.E.C.M. C.E.C.M. Vol. 1, no 3, juin 1980.

INFORMATION, Volume 20, no3, novembre 1980 et no 4, décembre 1980. Revue mensuelle de la Fédération Québécoise des directeurs d'école. "Un projet éducatif en cheminement: guide d'implantation": MASSE Denis et LEBRUN Denis. Anjou 1980. pp. 26-32 et 18-28.

LES DOSSIERS CEQ: Le projet éducatif, L'offensive s'en vient ... Centrale de l'enseignement du Québec, Novembre 1980, D-7897.

PROJETS DE LOI:

Projet de loi No 9, Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées, sanctionné le 23 juin 1978. L'éditeur officiel du Québec 1978.

Projet de loi No 30, Loi sur le rôle des parents dans l'administration de l'école. L'éditeur officiel du Québec, Québec 1979.

Projet de loi No 71, Loi modifiant de nouveau la loi sur l'instruction publique. Sanctionné le 21 décembre 1979. L'éditeur officiel du Québec, Charles-Henri DUBE, 1979.

Projet de loi No 77, Loi sur les services de garde à l'enfance, Sanctionné le 21 décembre 1979. L'éditeur officiel du Québec 1979.

HUITIEME PARTIE
Annexe I

Questionnaire préalable
à
l'élaboration
du
projet éducatif
de la
polyvalente Georges-Vanier

Octobre 1980

L'IDENTIFICATION DES OBJECTIFS DE L'ECOLE

Depuis toujours, la polyvalente Georges-Vanier poursuit un certain nombre d'objectifs, quelques-uns clairement définis et connus, d'autres moins.

- Quels sont les objectifs que notre école poursuit?
- Quels sont ceux qu'elle devrait poursuivre?
- Quelles sont les priorités à retenir?

Voilà des questions auxquelles il faut absolument répondre avant de penser élaborer un projet éducatif. Il faut aussi que ces réponses viennent de tous ceux qui sont intéressés à l'amélioration de l'école: parent, élève, enseignant, secrétaire, concierge, psychologue, animateur de pastorale, etc. C'est pourquoi la polyvalente Georges-Vanier vous soumet un questionnaire contenant une liste d'objectifs sous la forme d'énoncés.

Pour chaque énoncé, vous êtes appelé(e) à fournir, sur une échelle graduée, deux réponses distinctes:

A) selon vous, quelle importance la polyvalente Georges-Vanier <u>accorde-t-elle actuellement</u> à cet objectif?

B) selon vous, quelle importance la polyvalente Georges-Vanier <u>devrait-elle lui accorder à l'avenir</u>?

LA REUSSITE DE CETTE OPERATION REPOSE SUR VOTRE PARTICIPATION. NOUS ESPERONS QU'ELLE NOUS EST ACQUISE.

COMMENT REPONDRE

La feuille-réponses ci-jointe est divisée en deux parties:

1ère partie : RENSEIGNEMENTS
2ème partie : ENONCES

RENSEIGNEMENTS

Section 1 et Section 2 -
Précisez, en noircissant un des rectangles, à quel titre vous répondez au questionnaire.

Section 3 -
Cette section ne concerne que les groupes suivants:

- enseignant
- parent
- élève

S.A.S.: Service d'Adaptation Scolaire

Section 4 -
Seuls les parents remplissent cette section.

Noircissez la case correspondant au degré de votre enfant.

Toutefois, si vous avez plusieurs enfants inscrits dans notre école, noircissez UNIQUEMENT la case correspondant au degré de l'aîné(e).

Section 5 -
Cette section s'adresse exclusivement aux élèves.

Section 6 -
Seuls les parents et les élèves remplissent cette section.
Vous noircissez la case correspondant à votre lieu de résidence habituel.

1- Duvernay
2- Saint-Vincent-de-Paul
3- Saint-François-de-Laval
4- Mascouche
5- La Plaine
6- Lachenaie
7- Saint-Louis-de-Terrebonne
8- Terrebonne

ENONCES

1° Chaque objectif est numéroté de 1 à 69 et présenté sous forme d'énoncé.

2° Pour chaque énoncé, répondez aux deux questions suivantes:

A) SELON VOUS, QUELLE IMPORTANCE LA POLYVALENTE GEORGES-VANIER ACCORDE-T-ELLE ACTUELLEMENT A LA POURSUITE DE CET OBJECTIF?

B) SELON VOUS, QUELLE IMPORTANCE LA POLYVALENTE GEORGES-VANIER DEVRAIT-ELLE ACCORDER DESORMAIS A LA POURSUITE DE CET OBJECTIF?

3° Noircissez sur l'échelle d'évaluation la case qui correspond le mieux à votre perception.

EXEMPLE:

Soit l'énoncé: "Favoriser le travail en équipe".

		Une importance TRES FAIBLE	Une importance FAIBLE	Une importance MOYENNE	Une importance FORTE	Une importance TRES FORTE
A)	L'école lui accorde actuellement	1	■	3	4	5
B)	L'école devrait lui accorder désormais	1	2	3	4	■

Ainsi, dans l'exemple, on estime que l'école accorde actuellement une importance faible à cet objectif mais que dans l'avenir elle devrait lui en accorder une très forte.

SI, POUR UN MEME ENONCE, VOUS NE POUVEZ REPONDRE AUX DEUX QUESTIONS, NE NOIRCISSEZ AUCUNE CASE.

DIRECTIVES

1. Ne répondez pas dans le cahier mais sur la feuille-réponses ci-jointe.

2. Noircissez, sur la feuille-réponses, le rectangle correspondant à la réponse que vous aurez choisie (une seule en A et une seule en B).

3. Vérifiez régulièrement si le numéro de l'énoncé correspond bien à celui de la case où vous répondez.

4. Pour un même énoncé, il est absolument indispensable de répondre aux deux questions (A et B).

5. N'utilisez que des crayons à mine de plomb (de préférence de type HB).

6. Si vous désirez annuler une réponse, effacez complètement.

7. La feuille-réponses sera lue par un lecteur optique. Maniez-la avec soin et NE LA PLIEZ PAS.

8. Utilisez l'enveloppe affranchie ci-jointe pour retourner la feuille-réponses LE PLUS TOT POSSIBLE.

	Une importance TRES FAIBLE	Une importance FAIBLE	Une importance MOYENNE	Une importance FORTE	Une importance TRES FORTE
A) L'école lui accorde actuellement	1	2	3	4	5
B) L'école devrait lui accorder désormais	1	2	3	4	5

ENONCES

1. Offrir à l'élève un programme diversifié d'activités socio-culturelles.

2. Respecter les droits de l'élève.

3. Amener l'élève à se sentir responsable de ses actes.

4. Développer chez l'élève le goût de la lecture.

5. Expérimenter de nouvelles méthodes d'enseignement.

6. Favoriser le regroupement des élèves en difficulté d'apprentissage dans des classes spéciales.

7. Faciliter des contacts personnels entre les parents et le personnel de l'école.

8. Permettre à l'élève d'exprimer ses émotions.

9. Développer chez l'élève un sentiment d'appartenance à son école.

10. Insister sur les notions mathématiques propres aux options scolaires de l'élève.

		Une importance TRES FAIBLE	Une importance FAIBLE	Une importance MOYENNE	Une importance FORTE	Une importance TRES FORTE
A)	L'école lui accorde actuellement	1	2	3	4	5
B)	L'école devrait lui accorder désormais	1	2	3	4	5

ENONCES

11. Eveiller l'élève aux valeurs transmises par la religion catholique.

12. Initier l'élève aux sciences humaines pour lui faire comprendre le monde qui l'entoure.

13. Aider l'élève à acquérir une méthode de travail personnelle.

14. Habituer l'élève à respecter les règles de sécurité préventive.

15. Permettre aux élèves de participer à l'élaboration du règlement disciplinaire de l'école.

16. Faire en sorte que l'école collabore à l'éducation sexuelle des élèves.

17. Fournir à l'élève des informations de base sur le crédit, l'épargne, la publicité, etc.

18. Rendre l'élève capable d'exprimer sa pensée par écrit en respectant les règles de la grammaire et de l'orthographe.

	Une importance TRES FAIBLE	Une importance FAIBLE	Une importance MOYENNE	Une importance FORTE	Une importance TRES FORTE
A) L'école lui accorde actuellement	1	2	3	4	5
B) L'école devrait lui accorder désormais	1	2	3	4	5

ENONCES

19. Offrir à l'élève un service d'orientation professionnelle.

20. Fournir à l'élève des informations sur les objectifs des programmes.

21. Stimuler la curiosité intellectuelle des élèves.

22. Informer les parents sur l'organisation de l'école.

23. Initier l'élève aux principes scientifiques qui expliquent les principaux phénomènes naturels.

24. Apprendre à l'élève à respecter les exigences de présentation extérieure (chevelure, vêtements, maintien) commandées par diverses situations.

25. Présenter à l'élève des situations d'apprentissage variées (cours, travail en équipe, laboratoire, audio-visuel), etc.

26. Favoriser les sorties éducatives.

27. Aider l'élève à utiliser au maximum toutes ses possibilités.

		Une importance TRÈS FAIBLE	Une importance FAIBLE	Une importance MOYENNE	Une importance FORTE	Une importance TRÈS FORTE
A)	L'école lui accorde actuellement	1	2	3	4	5
B)	L'école devrait lui accorder désormais	1	2	3	4	5

ENONCES

28. Amener l'élève à acquérir une connaissance d'usage de l'anglais oral.

29. Evaluer régulièrement les travaux scolaires des élèves.

30. Initier l'élève à l'apprentissage de la vie de groupe.

31. Aider l'élève à appliquer ses connaissances mathématiques aux problèmes de la vie courante.

32. Eduquer l'élève à l'exercice du droit de vote.

33. Fournir aux parents des informations sur les objectifs des programmes.

34. Offrir à l'élève des services de pastorale.

35. S'assurer que les élèves ont un manuel scolaire pour les matières de base.

36. Faire en sorte que l'élève puisse compter sur la disponibilité du personnel de l'école.

37. Organiser des stages pratiques en milieu de travail comme complément de formation.

	Une importance TRÈS FAIBLE	Une importance FAIBLE	Une importance MOYENNE	Une importance FORTE	Une importance TRÈS FORTE
A) L'école lui accorde actuellement	1	2	3	4	5
B) L'école devrait lui accorder désormais	1	2	3	4	5

ENONCES

38. Amener l'élève à prendre conscience de ses comportements inacceptables.

39. Développer le goût de l'élève pour les différentes formes d'expression artistique.

40. Intégrer l'élève en difficulté d'apprentissage dans les groupes réguliers.

41. Amener l'élève à mieux connaître le fonctionnement de son corps.

42. Eduquer l'élève à la préservation de l'environnement.

43. Amener l'élève à communiquer oralement dans un langage correct.

44. Préparer l'élève à s'intégrer dans un monde qui change rapidement.

45. Mesurer la performance de l'élève par rapport aux objectifs des programmes.

46. Rendre l'école accessible aux élèves après les heures de cours.

	Une importance TRES FAIBLE	Une importance FAIBLE	Une importance MOYENNE	Une importance FORTE	Une importance TRES FORTE
A) L'école lui accorde actuellement	1	2	3	4	5
B) L'école devrait lui accorder désormais	1	2	3	4	5

ENONCES

47. Donner aux parents les moyens de participer à l'amélioration de la vie de l'école.

48. Favoriser l'organisation de classes de plein air.

49. Permettre à l'élève de faire preuve de créativité.

50. Aider l'élève à se former une opinion personnelle.

51. Initier l'élève aux principes et aux normes de la conduite morale.

52. Faire en sorte que l'élève écrive lisiblement.

53. Faire de l'école un milieu accueillant pour les élèves.

54. Fournir aux parents des informations sur les façons d'évaluer les apprentissages de l'élève.

55. Donner à l'élève des moyens de participer à l'amélioration de la vie étudiante.

56. Aider l'élève à atteindre une bonne condition physique.

	Une importance TRES FAIBLE	Une importance FAIBLE	Une importance MOYENNE	Une importance FORTE	Une importance TRES FORTE
A) L'école lui accorde actuellement	1	2	3	4	5
B) L'école devrait lui accorder désormais	1	2	3	4	5

ENONCES

57. Maintenir la pratique du travail à domicile.

58. Maintenir un climat de confiance et de respect entre les élèves.

59. Développer chez l'élève l'habileté à lire.

60. Apprendre à l'élève à respecter l'autorité.

61. Permettre à l'élève de faire preuve de débrouillardise.

62. Fournir à l'élève des informations sur les critères d'évaluation des apprentissages.

63. Dispenser un enseignement adapté au rythme et aux capacités de l'élève.

64. Amener l'élève à développer ses aptitudes physiques par l'activité manuelle, l'expression corporelle, le sport.

65. Aider l'élève à s'accepter tel qu'il est, avec ses forces et ses faiblesses.

66. Développer chez l'élève un sentiment d'appartenance à son groupe.

	Une importance TRES FAIBLE	Une importance FAIBLE	Une importance MOYENNE	Une importance FORTE	Une importance TRES FORTE
A) L'école lui accorde actuellement	1	2	3	4	5
B) L'école devrait lui accorder désormais	1	2	3	4	5

ENONCES

67. Offrir à l'élève un programme diversifié d'activités sportives en plus des cours d'éducation physique.

68. Donner à l'élève des informations concernant le marché du travail.

69. Développer chez l'élève la compréhension de l'anglais écrit.